

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA PEREIRA

**A EDUCAÇÃO PELAS LENTES DA TVÊ: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO
PROGRAMA *SALTO PARA O FUTURO* NOS GOVERNOS FHC E LULA**

RIO DE JANEIRO

2012

BÁRBARA PEREIRA

**A EDUCAÇÃO PELAS LENTES DA TEVÊ: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO
PROGRAMA *SALTO PARA O FUTURO* NOS GOVERNOS FHC E LULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Guaracira Gouvêa de Sousa

RIO DE JANEIRO

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BÁRBARA PEREIRA

**A EDUCAÇÃO PELAS LENTES DA TEVÊ: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO
PROGRAMA *SALTO PARA O FUTURO* NOS GOVERNOS FHC E LULA**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____.

Professora Doutora Guaracira Gouvêa de Sousa
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Carmen Irene Correia de Oliveira
UNIRIO

Professor Doutor Luiz Fernandes Dourado
UFG

A quem há 15 anos me ajuda a alicerçar
o discurso da minha trajetória: Fernando

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos e meio de sentimentos conturbados, uma mistura de ansiedade, para conseguir realizar um trabalho com qualidade, e de receio, por ter diante de nós uma tarefa com tantas responsabilidades. E não foram poucos os que apareceram ao longo desse percurso oferecendo algum apoio, às vezes com um simples gesto de incentivo, às vezes com um olhar mais apurado para o que pensamos e expressamos no ato de escrever. Ato que diz muito de como vemos a vida e o mundo.

Agradeço à professora Guaracira Gouvêa de Sousa pela orientação e também pelas produtivas conversas sobre a vida e sobre o mundo. Agradeço também à professora Carmen Irene Correia de Oliveira por me ajudar a descortinar o complexo universo da Análise do Discurso e ao professor Luiz Fernandes Dourado por ter contribuído para que o desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre as políticas educacionais aumentasse ainda mais.

Meus agradecimentos se estendem a todos os professores do mestrado em educação da UNIRIO, em especial à professora Eliane Ribeiro, pelas palavras sempre motivadoras.

Os amigos e a família também foram importantes nessa trajetória, seja ouvindo nossos receios, seja falando algo que nos impulsionasse. Agradeço a todos e, sobretudo, à professora Monique Franco, pela troca de ideias pelas redes sociais, e à Fernanda Braga, que me mostrou os primeiros passos rumo ao mestrado.

“Nada mais difícil, quando se procura um caminho, que descobrir se a força que nos empurra vem do desejo de fugir ou do desejo de buscar. Talvez, em algum nível bem profundo, nem haja qualquer diferença entre esses desejos”

(Pierre Verger)

RESUMO

Este trabalho objetiva reconstruir a trajetória do *Salto para o Futuro*, programa televisivo exibido no canal TV Escola, do Ministério da Educação e, mais especificamente, identificar o discurso dessa política educacional em dois momentos distintos da história da educação brasileira: os governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). A Análise do Discurso de origem francesa foi a perspectiva teórico metodológica adotada para essa pesquisa, tendo os conceitos de Discurso, Sujeito e Condições de Produção como os fios condutores do processo. Para essa investigação, foi selecionada uma série, contendo cinco programas, de cada governo. A escolha se deu pelo fato de o *Salto para o Futuro* ter em seu acervo mais de dois mil programas exibidos ao longo de duas décadas. Nesse período também foram muitos os temas em pauta nos debates, fazendo-se necessário um recorte temático. Optou-se por focalizar os assuntos relativos à pluralidade cultural, em razão de ser essa uma questão premente na sociedade contemporânea. As análises dos enunciados apontaram para a predominância do discurso acadêmico em ambos os governos, com diferenças, entretanto, na formação discursiva acerca das questões indígenas e afro-brasileiras. Os programas relativos ao primeiro grupo, exibidos no governo FHC, são fortemente marcados pelas pesquisas acadêmicas de professores não-indígenas, enquanto os programas do segundo grupo, exibidos no governo Lula, expressam, quase em sua totalidade, a visão de pesquisadores afrodescendentes.

Palavras-Chave: Discurso, educação, políticas, televisão

ABSTRACT

This work aims at reconstructing the trajectory of “Salto para o Futuro” (Jump to the future), a television program aired on the channel TV Escola (School TV), which belongs to the Ministry of Education in Brazil. More specifically, it aims at identifying the discourse of educational policy at two different moments in the history of Brazilian education: the periods in which FHC (1995-2002) and Lula (2003-2010) were presidents. The Discourse Analysis of French origin was the perspective of theory and methodology adopted for this research, taking the concepts of Speech, Subject and Production Conditions as the lines to be followed in the process. For this research, a series, with five programs, from each government, has been selected. This choice has been made because such TV program has, in its collection, over two thousand programs shown over two decades. Throughout this period, the discussions have been made concerning a broad range of topics, making it necessary to determine a thematic focus. Therefore, it has been decided that the main focus would be on issues relating to cultural diversity, due to the fact that it is such a pressing issue in contemporary society. The analysis of the utterances pointed to the predominance of academic discourse in both governments, with differences, however, in the discursive formation about indigenous and African-Brazilian issues. The programs in the first group, shown in the FHC government, are strongly marked by academic research made by non-indigenous teachers, while the second group of programs, displayed in Lula’s government, expressed almost in its entirety, the vision of researchers of African descent.

Key-Words: Discourse, education, politics, television

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Séries Temáticas – 1992	52
Tabela 2 - Séries Temáticas – 1993	53
Tabela 3 – Séries Temáticas – 1994	53
Tabela 4 – Panorama de 1995 a 2002, anos FHC	58
Tabela 5 – Temas Ensino Fundamental, anos FHC	59
Tabela 6 – Comando SEED e TV Escola	60
Tabela 7 – Formato 2009	62
Tabela 8 – Panorama de 2003 a 2010, anos Lula	63
Tabela 9 – Temas Ensino Fundamental, governo Lula	63
Tabela 10 – Quantidade de programas de 1995 a 2010	64
Tabela 11 – Série do programa Salto para o Futuro, governo FHC	87
Tabela 12 – Série do programa Salto para o Futuro, governo Lula	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO NA ERA FHC	14
1.1 – Um sociólogo na presidência da República	14
1.2 – A composição do Ministério da Educação de FHC	15
1.3 – Foco no ensino fundamental	18
1.4 – Financiamento e legislação	19
1.5 – Avaliação em larga escala	22
1.6 – Orientações curriculares nos anos FHC	24
1.7 – Formação de professores: momentos presenciais e a distância	27
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO NA ERA LULA	30
2.1 – Um operário na presidência da República	30
2.2 – A composição do Ministério da Educação de Lula	32
2.3 – Financiamento e legislação: permanências e mudanças	33
2.4 – Avaliação em larga escala: novos mecanismos	37
2.5 – Orientações curriculares: os parâmetros são outros?	38
2.6 – Formação de professores: avanços e desafios	42
CAPÍTULO 3 – SALTO PARA O FUTURO: UM PROGRAMA, MUITOS CAPÍTULOS	46
3.1 – <i>Jornal da Educação – Edição do Professor: o embrião</i>	46
3.2 – Um Salto para o Futuro: <i>um marco na história da TV Educativa</i>	49
3.3 – A incorporação do programa pela TV Escola	53
3.4 – Novo governo, novas mudanças	59
3.5 – Um salto para novos rumos	61
CAPÍTULO 4 – CARACTERIZAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A OPÇÃO PELA ANÁLISE DO DISCURSO DE ORIGEM FRANCESA	66
4.1 - As origens	67
4.2 – Os sujeitos do discurso do programa Salto para o Futuro	73
4.3 – A produção discursiva num programa de tevê	78
4.4 – O cenário e os atores	80
4.5 – As análises: o <i>Salto para o Futuro</i> em dois momentos	86
4.7 – O Salto para o Futuro no governo Lula	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Um programa de tevê educativo que completa duas décadas ininterruptas no ar merece ser alvo de pesquisa, afinal são muitos os aspectos captados pelas lentes das câmeras ao longo dos vinte anos de existência do *Salto para o Futuro*. Por meio das lentes, acompanhamos mudanças tecnológicas, observamos a incorporação de novas linguagens, a adoção de diferentes formatos e uma diversidade de concepções educacionais que circularam pelos mais de dois mil programas exibidos durante esse período.

Os desafios para essa investigação, realizada em 2011, se apresentaram de diferentes formas, desde o acesso ao acervo dos primeiros programas – uma vez que estão em um suporte¹ que se tornou obsoleto ainda na década de 1990 – até os relativos às questões mais complexas, como o fato de a pesquisadora fazer parte da equipe de profissionais do próprio programa, sendo responsável, inclusive, por decisões editoriais. A proximidade com o objeto do estudo, ao mesmo tempo que facilitou a busca ao acervo e a documentos, exigiu, também, o devido distanciamento para que as análises não fossem comprometidas com as questões cotidianas inerentes ao processo de construção de um programa televisivo. Se por um lado o fato de estar imersa nesse universo trouxe questionamentos éticos, por outro foi por causa dessa imersão que surgiu o interesse pela pesquisa. Por isso, faz-se necessário contar nesse trabalho a minha relação com o referido programa, utilizando, inclusive, o pronome na primeira pessoa.

Ingressei no *Salto para o Futuro* em dois de setembro de 1999, após um teste para atuar como apresentadora e, no ano seguinte, fui convidada para ser coordenadora editorial, com a atribuição de analisar roteiros e de participar do processo de produção das reportagens e dos vídeos que seriam exibidos durante os debates transmitidos “ao vivo”. Depois de doze anos atuando no programa, diante das câmeras e nos bastidores, chamava a minha atenção o que permanecia e o que se alterava no discurso dos profissionais da educação de tempos em tempos. A experiência cotidiana – que me permitia ter contato com consultores de conteúdo, geralmente indicados pelo Ministério da Educação, e com entrevistados, em sua grande maioria acadêmicos – mostrava que determinados conceitos, metodologias e práticas pedagógicas emergiam e sumiam de acordo com as propostas governamentais vigentes, em especial na esfera federal. Afinal, pude acompanhar parte das ações educacionais implementadas no governo Fernando Henrique Cardoso e as relativas aos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva.

Durante esses dois governos, centenas de acadêmicos, educadores, pesquisadores, especialistas, representantes de movimentos sociais e profissionais atuantes nas salas de aula das

¹ Os programas estão em fitas denominadas U-Matic KCA, suportes que não são mais utilizados pelas emissoras.

escolas, especialmente da educação básica, foram convidados a falar sobre os mais variados assuntos relacionados à educação, como pesquisas, metodologias, conceitos, práticas pedagógicas e políticas educacionais. Essas narrativas são importantes objetos de estudo, pois a partir dos depoimentos dos profissionais da educação é possível traçar um cenário das propostas que circulavam nos mais diversos espaços educacionais, formais e não-formais.

Nesse sentido, implementamos um estudo de caso em que a Análise do Discurso (AD) se mostrou a proposta teórico-metodológica mais adequada para a investigação, especialmente por objetivarmos ir além do levantamento das recorrências presentes nas falas dos profissionais da educação que estiveram diante das lentes da tevê. A intenção era, a partir dos enunciados, analisar a produção discursiva desses entrevistados, à luz de alguns conceitos da AD, para buscar compreender como se configura o discurso do próprio programa em cada governo.

Para alcançar esse objetivo, analisamos uma série – composta por cinco programas – apresentada num determinado momento do governo FHC e outra exibida no governo Lula. Para a escolha das séries houve a necessidade de se fazer um recorte, diante dos quase dois mil programas exibidos entre os anos de 1995 e 2010. Sendo assim, a opção foi colocar o nosso foco nas séries que abordaram temáticas que se relacionavam à pluralidade cultural, pelo fato de a minha percepção sinalizar para algumas dissonâncias entre um governo e outro e de esse ser um assunto premente na sociedade contemporânea.

Uma vez definido o recorte, começamos a pesquisa com um panorama das principais políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) no governo Fernando Henrique Cardoso², com o intuito de entender as ações implementadas nesse período e de estabelecer relações com a própria trajetória do *Salto para o Futuro* ao longo dos dois mandatos. Definimos, assim, 4 eixos – financiamento e legislação, avaliação, diretrizes curriculares e formação de professores – e apresentamos um panorama histórico de cada um, por entendermos que esses temas se relacionavam aos assuntos que circularam no *Salto para o Futuro*.

Começamos, no entanto, pela eleição, em 1994, de FHC para presidente e, por conseguinte, com a formação do seu governo e a escolha de Paulo Renato Souza para ser o Ministro da Educação, cargo ocupado por ele durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso.

Da mesma forma abordamos o período em que Luís Inácio Lula da Silva esteve à frente da Presidência da República. Neste segundo capítulo, iniciamos com um breve histórico sobre a trajetória de Lula – dos anos de sindicalismo até a eleição para presidente em 2002 – e prosseguimos relatando a conturbada troca de comandos no Ministério da Educação nos primeiros anos até a consolidação do nome de Fernando Haddad como gestor do MEC.

² Utilizaremos, ao longo de toda a pesquisa, a sigla FHC com a qual o então presidente ficou amplamente conhecido.

A história do *Salto para o Futuro* é descrita no terceiro capítulo, quando tratamos dos motivos que levaram o governo Fernando Collor de Mello, em 1991, a instituir por decreto a formação de um grupo de trabalho para analisar a utilização de imagens via satélite em processos educacionais, resultando, assim, na criação do *Jornal da Educação – Edição do professor*, embrião do *Salto para o Futuro*, programa transmitido pela então TV Educativa, que, de acordo com Milanez (2007), seria o embrião da TV Escola, canal do Ministério da Educação, criado em 1995.

Segundo Leila Atta Abrahão, especialista em educação, na TVE desde 1974, o *Salto para o Futuro* assim como todos os outros programas criados pelo grupo pedagógico “nasciam de um projeto detalhado”. Um *Documento Básico*, elaborado em março de 1992, discorria, em 24 páginas, o Projeto então chamado de *Um Salto para o Futuro* (p.116).

Com a criação da TV Escola, o *Salto para o Futuro* passa a fazer definitivamente parte da grade de programação do canal do MEC, configurando-se efetivamente como uma política educacional em razão de sua linha editorial estar vinculada à Secretaria de Educação a Distância³. Nem as sucessivas trocas de lideranças realizadas no Ministério da Educação, nem as diversas mudanças no formato alteraram a proposta inicial: oferecer subsídios para que os professores da educação básica pudessem melhorar a qualidade da sua formação e, com isso, tivessem condições de produzir práticas pedagógicas mais inovadoras que gerassem impactos positivos no processo de aprendizagem dos alunos. Neste capítulo, vamos observar, ainda, de forma detalhada, a seleção das temáticas apresentadas durante os dois mandatos de ambos os governos retratados nesse trabalho.

No quarto capítulo, reconstituímos, brevemente, um pouco da história da Análise de Discurso, objetivando entender os contextos históricos em que as concepções da AD surgiram, suas bases teórico-metodológicas e de que maneira foram forjadas pelos principais pesquisadores da chamada escola francesa. É oportuno ressaltar que os referenciais teóricos desse trabalho estão centrados nos estudos de Michel Foucault, embora, vale salientar, o filósofo em nenhum momento tenha se colocado nesse campo como um analista do discurso. Além dele, buscamos também nos embasar nos estudos de Michel Pêcheux e de pesquisadoras brasileiras como Eni Pulcinelli Orlandi, Helena H. Nagamine Brandão e Maria do Rosário Gregolin.

A partir da compreensão do surgimento da AD, objetivou-se, então, estabelecer relações entre os conceitos selecionados – discurso, sujeito e condições de produção - e o *modus operandi* de um programa de tevê, com base nas observações do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre esse veículo de comunicação de massa. Ainda neste capítulo, apresentamos as análises das séries escolhidas em cada governo: uma abordando a educação indígena, exibida em 1999 (FHC), e outra versando sobre valores afro-brasileiros na educação, apresentada no ano de 2005 (Lula),

³A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi extinta na gestão da presidente Dilma Rousseff.

objetivando, como já dissemos, configurar o discurso do *Salto para o Futuro* em cada gestão. Como o programa encaminhou a discussão sobre a educação voltada para esses grupos sociais distintos? De que maneira as políticas educacionais foram apresentadas na série como um todo? A partir dos enunciados produzidos no programa de tevê, que questões atravessaram a formação discursiva (FOUCAULT, 2010) sobre esses grupos?

Por fim, fazemos nossas *Considerações Finais* buscando conexões com todas as questões apresentadas nos capítulos anteriores, procurando, essencialmente, construir um retrato do *Salto para o Futuro* nos governos FHC e Lula.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO NA ERA FHC

Neste capítulo, pretende-se apresentar as principais políticas adotadas no campo da educação durante os oito anos do governo FHC, que teve um único representante à frente do Ministério da Educação nos dois mandatos: o economista Paulo Renato Souza, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas.

O trajeto dessa pesquisa começa com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, para a presidência da República e com a formação do seu governo. Em seguida, abordaremos a escolha do ministro da Educação e, por conseguinte, da equipe que o acompanharia – quase sem mudanças nas duas gestões - na elaboração das principais ações do ministério.

Não iremos, no entanto, explicitar detalhadamente cada ação empreendida durante os dois mandatos. Vamos nos ater a quatro eixos que se relacionam com a nossa investigação e fazer um apanhado de cada um. Sendo assim, financiamento, formação de professores, avaliação e diretrizes curriculares estarão em foco nesta etapa do trabalho.

1.1 – Um sociólogo na presidência da República

No dia três de outubro de 1994 o Brasil elegia para a Presidência da República o sociólogo - graduado pela Universidade de São Paulo – Fernando Henrique Cardoso, cuja trajetória como professor e pesquisador seria marcada pela luta contra a ditadura, se tornando, inclusive, um dos exilados do regime militar.

No exílio, FHC trabalharia para a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), órgão ligado a Organização das Nações Unidas (ONU), onde participaria de debates sobre as economias latino-americanas que o levariam a escrever, juntamente com o sociólogo chileno Enzo Falleto, a “teoria da dependência”, publicada no livro *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*, de 1969. A obra “o projetaria internacionalmente como um dos mais importantes cientistas sociais do continente” (LEMOS, 2001, p.1089) e se tornaria alvo de reflexões também entre os adeptos dos movimentos de esquerda no Brasil.

Nesse livro, os autores defendem a tese de que o desenvolvimento dependente-associado seria o desenvolvimento capitalista possível nos países atrasados da América Latina. Segundo eles, a dicotomia entre “industrialização e nação” ou “subdesenvolvimento e dependência” foi superada, uma vez que já ocorria em diversos países dependentes, não estando vinculada necessariamente à autonomia nacional. Os investimentos estrangeiros não eram obstáculos ao desenvolvimento,

antes, a sua alavanca (LEMOS, 2011, p. 1089).

Depois do Chile, FHC viveu em Paris, onde lecionou e fez parte do grupo de refugiados brasileiros, retornando ao Brasil em 1968, quando sua prisão seria revogada. Em 1974, daria início a sua aproximação com a política partidária ao se envolver com o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Sua candidatura para a presidência, no entanto, aconteceria vinte anos mais tarde e seria lançada pelo mesmo partido que ajudou a fundar no final da década de 1980, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), depois de se desligar do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), outro do qual fez parte do processo de fundação.

Fernando Henrique Cardoso venceu no primeiro turno das eleições com 54,3% dos votos e sua campanha era apoiada por dois partidos coligados: o PFL (Partido da Frente Liberal)⁴ e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Aproximação que gerou polêmicas pelo fato de ambos os partidos serem vistos como “forças identificadas com o conservadorismo e práticas clientelísticas (LEMOS, 2001). Logo após a eleição, para formar a base aliada do seu governo, FHC ainda conquistaria o apoio do próprio PMDB e do PPR (Partido Progressista Reformador), além de outros partidos considerados menos expressivos no cenário político brasileiro. A aliança com esses partidos, ainda segundo Lemos (2001), se deu no intuito de conseguir concretizar as reformas pretendidas, algo que dificilmente aconteceria sem o apoio da maioria dos parlamentares, que atingiriam as áreas prioritárias apontadas ainda na campanha:

A campanha de Fernando Henrique foi estruturada em cinco itens prioritários: saúde, educação, segurança, habitação e agricultura. No plano econômico, a ênfase foi dada à privatização das grandes empresas siderúrgicas e mineradoras, à extinção do monopólio dos serviços públicos e à abertura do país ao capital estrangeiro. No plano institucional foi proposto um conjunto de reformas: fiscal, administrativa e previdenciária (LEMOS, 2001, p. 1093).

Embora tenha optado por um governo de coalizão, FHC colocou nomes do seu próprio partido à frente de alguns ministérios. Foi o caso das pastas da saúde e da educação, cujo principal gestor foi Paulo Renato Souza, que empreendeu reformas ao longo das duas gestões.

1.2 – A composição do Ministério da Educação de FHC

Paulo Renato Souza construiu um extenso e diversificado currículo antes de se tornar

⁴ O partido mudaria a sigla em 2007 para DEM (Democratas). Fonte: www.dem.org.br

ministro da educação: foi, entre outros cargos, reitor da Universidade Estadual de Campinas, Secretário de Educação de São Paulo, presidente da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo e ainda atuou durante quatro anos como gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Talvez em poucas áreas como a da educação o governo de Fernando Henrique Cardoso deixará uma marca política tão forte. Tendo à frente do MEC (Ministério da Educação) nos dois mandatos um mesmo ministro, o economista e ex-reitor da UNICAMP Paulo Renato Souza, com passagem pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), onde ocupou uma vice-presidência. Seu amplo prestígio junto ao presidente da República, entre as agências internacionais e com generoso, além de pouco crítico, espaço na mídia, possibilitou ao governo influenciar decisivamente na aprovação de vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro (PINTO, 2002, p. 110).

Filiado ao PSDB desde 1990, Paulo Renato Souza relatou em seu livro *A revolução gerenciada – Educação no Brasil 1995-2002* os principais processos vivenciados no governo FHC. É nesta publicação que ele revela que, embora tenha atuado como coordenador-geral dos processos de elaboração do programa de governo e de transição, a escolha do seu nome para o MEC não se deu de forma imediata. O economista chegou a recusar as duas primeiras sondagens do já eleito presidente Fernando Henrique Cardoso: a primeira para atuar no Planalto e a segunda para dirigir o Ministério do Trabalho.

No Ministério da Educação Paulo Renato Souza ficou durante os dois mandatos e levou com ele alguns dos nomes atuantes na elaboração das propostas educacionais presentes no programa que FHC apresentou durante a candidatura à presidência. Denominado *Mãos à obra Brasil*, o documento contém 300 páginas e coloca a educação como uma das cinco prioridades do governo, ao lado da agricultura, do emprego, da saúde, da segurança e da habitação. Elaborado por uma equipe de educadores, o documento foi, de acordo com o próprio Souza (2005), o principal balizador das políticas educacionais engendradas a partir de 1995. Um dos trechos define o que seria prioridade para a pasta da educação na gestão de FHC:

A prioridade fundamental da política educacional no governo Fernando Henrique consistirá em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino obrigatório. No entanto, não cabe à União a responsabilidade direta pelo ensino básico. A política federal, por isso mesmo, consistirá em fornecer estímulos e instrumentos aos estados e municípios para que eles possam desempenhar a tarefa que lhes cabe, que é estabelecer um sistema capaz de atender a todas as crianças em boas escolas públicas (SOUZA, 2005, p. 40).

O trecho acima deixa clara a opção pelo ensino fundamental, ao falar dos esforços para garantir os oito anos de escolaridade e ao não mencionar as outras etapas da educação básica. A priorização absoluta de crianças no ensino fundamental acabou sendo alvo de inúmeras críticas no campo educacional. Como a da pesquisadora Sofia Lerche Vieira em seu livro *Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)*.

No conjunto das medidas propostas, alguns silêncios são perceptíveis. O tópico referente à educação parece contentar-se em apresentar disposições para o ensino – fundamental, médio e superior – praticamente ignorando temas atinentes ao dever do Estado para com a educação das crianças pequenas, dos jovens e adultos e dos portadores de necessidades especiais, dentre outros que, de fato, ultrapassam a responsabilidade do Poder Público [...] É como se somente a educação escolar no sentido mais estrito dissesse respeito ao Ministério da Educação que, antes da posse, se concebe como um ministério do ensino fundamental, médio e superior (VIEIRA, 2000, p.183).

Para construir essa proposta de educação, Paulo Renato Souza convidou educadores como Eunice Durham, cuja função na campanha era a de coordenar o grupo de trabalho sobre educação, e Gilda Portugal Gouvêa, coordenadora de um comitê de campanha em São Paulo. Além das educadoras, também participavam dos encontros para debater os rumos da educação brasileira Beatriz Cardoso e Ruth Cardoso, respectivamente filha e mulher do futuro presidente, as únicas do grupo que não assumiriam cargos no Ministério da Educação após a eleição. Os principais dirigentes que trabalhariam no segundo escalão do MEC foram oriundos dessas reuniões, conforme afirma Souza (2005, p. 43):

Para formar a equipe dirigente do ministério, foram indicadas algumas das pessoas que haviam participado tanto da elaboração do programa de governo na área da educação como do processo de transição: Eunice Durham, Iara Prado, Maria Helena Guimarães de Castro, Gilda Portugal Gouvêa, Abílio Baeta Neves e Décio Zagottis. Era um grupo que incluía, portanto, as pessoas que haviam discutido a estratégia de ação do novo governo com relação à educação durante os seis meses anteriores, em reuniões semanais.

A esses nomes se somaram outros, alguns também advindos de instituições paulistas para compor a equipe que trabalharia no Ministério durante quase todo o governo FHC. Foi o caso de Pedro Paulo Poppovic, secretário de Educação a Distância, secretaria que foi, inclusive, criada nesse governo. Em seu livro, Souza (2005) afirma que dos seis profissionais que constituíram a equipe nesse primeiro momento “quatro permaneceram os oitos anos como dirigentes do ministério. Décio Zagottis faleceu antes de concluir o primeiro ano de governo, e Eunice Durham, Secretária de Política Educacional, deixou o ministério na metade de 1997” (p.43).

Mas foi essa equipe que, desde os primeiros meses do ano de 1995, começou a delinear as

principais medidas a serem adotadas pelo MEC ao longo do primeiro mandato, com reflexos ou mesmo continuidade no segundo⁵.

1.3 – Foco no ensino fundamental

De acordo com Souza (2005), um seminário realizado durante dois dias em Brasília, em janeiro de 1995, reuniu a equipe e alguns convidados, pessoas ligadas ou não ao universo da educação, para discutir as propostas contidas no documento *Mãos à Brasil* e, principalmente, as ações necessárias para implementá-las. O ministro admite a presença de profissionais do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nessas reuniões estratégicas.

Além da nova equipe dirigente e dos principais assessores do ministério, a reunião contou com a participação de alguns convidados especiais, como o chefe da divisão do BID, e a especialista do mesmo banco, Guiomar Namó de Mello. A reunião teve como moderador o embaixador Samuel Pinheiro Guimarães, do quadro do Itamaraty, porém sem nenhum vínculo ou história de trabalho com a área de educação (SOUZA, 2005, p. 44)⁶.

Dos encontros em Brasília surgiu o *Planejamento político-estratégico, 1995-1998*, que listava, entre outras prioridades para a educação brasileira, medidas como: a reorganização do financiamento, a adoção de uma política de descentralização e de articulação com as redes de ensino, a criação de sistemas de avaliação e a adoção de programas de educação a distância para formação de professores e para o uso de recursos audiovisuais nas salas de aula.

O novo governo prometia prioridade ao ensino fundamental. Além disso, prometia coisas que eram novidade na política educacional do país. Na educação básica, grande atenção deveria ser dada à formulação de diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino e à avaliação dos livros didáticos comprados e distribuídos pelo ministério às escolas de ensino fundamental. O país deveria passar a contar com sistemas de informações e avaliações educacionais que permitissem orientar com agilidade o processo de tomada de decisões em todos os níveis de governo. As novas tecnologias deveriam ser introduzidas de forma sistemática nas escolas públicas (SOUZA, 2005, p.46).

Apesar de ter promovido reformas no ensino médio, as principais medidas educacionais adotadas pelo MEC foram destinadas ao ensino fundamental, conforme veremos adiante. No entanto, vamos nos ater apenas a algumas delas, as que consideramos pertinentes à trajetória desta

⁵ Nesta pesquisa o alvo é a educação básica e não trataremos das ações empreendidas no ensino superior.

⁶ Guiomar Namó de Mello, representante do BID nessa reunião, se tornaria, em 1997, integrante do Conselho Nacional de Educação e relatora do Parecer nº 15 de 1998, que promovia a reforma do ensino médio.

pesquisa, que são: financiamento, avaliação, diretrizes curriculares e formação de professores.

1.4 – Financiamento e legislação

Uma das medidas apontadas como controversas foi a criação, em 1996, do FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. A elaboração de um fundo era, aliás, uma reivindicação antiga de segmentos envolvidos com a educação brasileira. No entanto, a arquitetura do novo sistema de financiamento do ensino fundamental fora elaborada pelo economista Barjas Negri, então secretário executivo do FNDE, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A reorganização dos mecanismos de distribuição dos recursos tem aspectos positivos para alguns estudiosos, mas outros pesquisadores apontaram que a opção por focar no ensino fundamental se tornou um impeditivo para o aumento da oferta de matrículas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino nas outras etapas que compõem a educação básica. Cury (2002, p. 176), por exemplo, confere alguma positividade na iniciativa porque, segundo ele, “municípios que jamais haviam investido em educação fundamental, sob pena de perdas de recursos, viram-se obrigados a repensar políticas para o setor”. Entretanto, o mesmo pesquisador aponta para os riscos gerados pela focalização apenas no ensino fundamental.

Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes (p.176).

Segundo o professor José Marcelino de Rezende Pinto, outro pesquisador das políticas de financiamento da educação brasileira, a priorização dos investimentos para o ensino fundamental resultou exatamente na falta de recursos e, por conseguinte, de políticas destinadas às outras etapas da educação básica.

Outro problema sério do FUNDEF é que ele provoca um desestímulo de investimentos, por parte dos poderes públicos, na educação infantil, na educação de jovens e adultos e mesmo no ensino médio. Aliás, ante a pressão muito grande por mais vagas neste último nível de ensino, o que muitos estados, como São Paulo, têm feito é burlar a lei, contabilizando como gasto com ensino fundamental a parcela de salário de professores referentes às aulas que eles ministram no ensino médio (PINTO, 2002, p.117).

A falta de recursos próprios para financiar a reforma do ensino médio não significou para o governo brasileiro ausência de políticas para os jovens. Segundo Souza (2005), o país buscou o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para implementar mudanças nessa última etapa da educação básica. Dinheiro que o próprio ministro admite ter sido repassado para as redes estaduais mediante alguns condicionantes.

O programa destinava-se à modernização e à expansão do sistema, mediante o aporte de recursos para as escolas do segmento federal, para as escolas dos segmentos estaduais, e promoveu a criação de um novo segmento: o das escolas comunitárias. O aporte dos recursos do programa está condicionado à adesão aos princípios da reforma para facilitar a adaptação das escolas existentes, mas a maior parte do investimento tem se dirigido à expansão do sistema dentro do novo paradigma (SOUZA, 2002, p. 99).

O ano de 1996 também foi o da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), legislação que define a organização do sistema educacional brasileiro, as atribuições de estados, municípios e do governo federal. Dentre seus 92 artigos, estão os objetivos de cada etapa da educação básica, do ensino superior e também das modalidades de educação como a educação especial e a educação a distância. A sua aprovação no mesmo ano em que fora regulamentado o FUNDEF representou uma demonstração de força por parte do governo (Pinto, 2005). Um episódio em que as posições governamentais divergiram dos anseios da sociedade civil organizada, que também acompanhava e debatia os rumos da educação.

Se para o representante do MEC “a aprovação da LDB constitui um marco singular tanto pela atuação do Parlamento quanto por seu conteúdo extremamente moderno e atualizado em relação às experiências de reforma educacional em vários países do mundo” (SOUZA, 2005, p.48), para setores organizados da sociedade civil, o processo foi favorável às expectativas do governo, que conseguiu substituir no Senado a proposta que, desde 1988, vinha sendo debatida na Câmara, conforme relata o professor José Marcelino de Rezende Pinto.

A nova composição partidária, que deu uma folgada maioria nas duas casas ao governo, e uma ação incisiva do MEC provocaram uma reviravolta no processo e, por meio de uma manobra regimental do Senado, o projeto originário da Câmara e fruto de uma longa discussão é substituído por outro, elaborado, a toque de caixa, na “cozinha” do MEC, mas com a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro (SAVIANI apud PINTO, 2002, p. 113).

O desenrolar desse mesmo processo também é relatado pelo próprio ministro em seu livro. Na obra, Paulo Renato Souza descreve em detalhes as ações empreendidas para mudar os rumos do Projeto de Lei. O ministro não detalha, no entanto, os motivos pelos quais o projeto aprovado era superior ao que já estava em fase de tramitação, mas justifica afirmando que “era um desastre, pois

refletia apenas a visão e os interesses das corporações do segmento educacional” (SOUZA, 2002, p. 46). No mesmo trecho, ele relata que um importante indicador era o fato de que “sua tramitação arrastou-se por cerca de 13 anos com um debate muito acalorado e marcado por um forte conteúdo ideológico e uma sucessão infindável de audiências públicas e consultas em que praticamente só as corporações eram ouvidas” (SOUZA, 2002, p. 46-47).

Entretanto, o Projeto de Lei, que ganhara o nome do então deputado Jorge Hage, foi, de acordo com Pinto (2002, p. 111) “fruto de ampla discussão e razoável participação popular e que, em linhas gerais, conseguia representar os interesses daqueles segmentos comprometidos com a construção de uma escola pública de qualidade, articulados em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. O episódio colocou em evidência a ausência de sintonia entre os desejos do governo e as expectativas da sociedade, representada, neste caso, por mais de “30 organizações científicas, políticas e sindicais congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (FRIGOTTO & CIAVATA, 2003, p. 109).

A LDB foi um entre os vários embates travados entre governo e sociedade civil organizada em torno de legislações ligadas ao campo da educação. Valente & Romano (2002) revelam que no mesmo ano dessa discussão em torno da LDB um grupo de educadores se reunia na Universidade Federal de Minas (UFMG) com o intuito de delinear propostas para o Plano Nacional de Educação, era o I Congresso Nacional de Educação (CONED). Esse processo resultou em uma proposta da sociedade brasileira para o novo PNE, cuja a aprovação, por parte desses mesmos representantes da sociedade, se daria em 1998 na segunda edição do congresso. Encampado pelo deputado federal Ivan Valente (PT/SP), o documento chegou a dar entrada na Câmara dos Deputados, mas foi anexado ao projeto do governo.

O projeto resultante do II CONED ficou conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira* e, entre outras metas, “reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica” (VALENTE & ROMANO, 2002, p. 99). Para alcançar esse objetivo, previa, entre outras ações, medidas como aumento progressivo do percentual do PIB (Produto Interno Bruto) destinado à educação, de 4 para 10% ao longo dos dez anos de vigência do plano, e a criação do Sistema Nacional de Educação. Ainda de acordo com Valente & Romano (2002), o PNE elaborado pelo governo continha metas em excesso, 295 ao todo, que ora eram detalhistas em demasia, ora eram generalistas. Um processo também observado por Dourado (2011, p.26):

A aprovação do PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso. O governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou lógicas de gestão, para implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas

prioridades constituíram, hegemonicamente, a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.

Apesar de o governo ter conseguido que o *PNE da Sociedade Brasileira* fosse apensado ao relatório do deputado federal Nelson Marchezan (PSDB/RS), Pinto (2002) observa que a mobilização por parte dos integrantes do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* fez com que o texto final sofresse algumas modificações em relação ao que fora apresentado no Projeto de Lei do deputado. Mas os nove vetos do presidente FHC mudariam os rumos da educação brasileira. O mesmo pesquisador observa que “de uma forma geral, foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com o ensino no Brasil (PINTO, 2002, p.124). De fato, quase a totalidade dos vetos estava atrelada à necessidade de aporte de recursos financeiros, como observam Valente & Romano (2002, p. 106):

O primeiro referia-se à educação infantil na meta que determinava a ampliação do programa de renda mínima. Os quatro outros seguintes incidiram sobre o ensino superior, especificamente na meta que determinava que o número de vagas no ensino superior público não poderia ser inferior a 40% do total deste nível de ensino; na que subvindicava 75% dos recursos da União voltados para a manutenção e desenvolvimento do ensino à manutenção e expansão da rede federal de ensino superior; na que determinava a ampliação do programa de crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada; e na que determinava a implantação de planos gerais de carreira para os funcionários das universidades federais. Outro veto incidiu sobre a meta que mandava ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) foi sancionado pelo presidente FHC em 9 de janeiro de 2001, mais de uma década depois da CF/88 e quase 40 anos após o primeiro PNE brasileiro, criado em 1962 pelo então Ministério da Educação e Cultura e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, mas ainda um plano sem força de lei. O PNE aprovado em 2001 ficou ativo até 2011, sua vigência abrangeu os últimos dois anos do segundo mandato de FHC (2001-2002) e, também, os dois mandatos do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Muitas das metas previstas no PNE (2001-2011) não foram cumpridas porque o plano não se converteu “em um instrumento efetivo de gestão das políticas educacionais, mostrando que ele se materializou, em parte, em função das políticas de governo adotadas” (DOURADO, 2011, p. 39).

1.5 – Avaliação em larga escala

Como veremos a seguir, o MEC na gestão de FHC foi alvo de críticas por parte de pesquisadores por implantar no país mecanismos de avaliação atrelados ao conjunto da reforma educacional em curso à época, instrumentos que estariam em consonância com as políticas dos bancos financiadores da educação brasileira. Vale ressaltar que nesse período serão implantadas não só avaliações de desempenho dos estudantes, como também dos próprios programas e projetos governamentais, fato colocado em evidência pelo próprio ministro ao afirmar que “cada uma das políticas mais importantes, em especial as novas políticas ou as que significaram uma mudança importante em relação ao passado, foi objeto de mais de uma avaliação nesse período, feita sempre por entidades externas ao ministério (SOUZA, 2005, p. 64).

Nesse sub-capítulo, porém, vamos falar de apenas dois instrumentos de avaliação adotados no governo FHC: o SAEB e o ENEM. O primeiro por estar relacionado a duas etapas da educação básica e o segundo por avaliar os alunos egressos do ensino médio. Começaremos pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que foi outro programa reformulado no início do governo. Essa forma de avaliação já havia sido aplicada, em menor escala, nos anos de 1990 e 1993, mas foi em 1995 que se consolidou com a adoção de uma nova metodologia: a Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁷. Com a reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que havia sido extinto no governo de Fernando Collor de Mello, o exame para avaliar a aprendizagem nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências – dos estudantes da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental, bem como a dos estudantes do último ano do ensino médio - passou a ser realizado a cada dois anos e seus resultados se tornaram balizadores de outras políticas educacionais implementadas entre os anos de 1995 e 2002, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os resultados do Saeb constituíram um precioso subsídio para orientar a implementação dos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e da reforma curricular do ensino médio, pois permitiram identificar as principais deficiências na aprendizagem dos alunos. Avaliações e pesquisas semelhantes feitas em diferentes países desenvolvidos e em fase de desenvolvimento comprovaram que, quanto maior a renda do alunado, menos o seu desempenho depende da qualidade do ensino que recebe. Isso porque os recursos que essas crianças dispõem em seus ambientes familiares dão à escola um papel quase complementar no seu processo de aprendizagem (SOUZA, 2005, p.119).

Apesar de o próprio ministro afirmar, na sequência a esse trecho, a importância da escola para o avanço dos alunos cujas origens seriam opostas das dos alunos descritos acima, pesquisadores como SANTOS (2002) questionam o fato de haver avaliações em que os resultados sejam somente números. Baseada em autores como Popkewitz & Lindblad (2001), a autora trabalha

⁷ Fonte: site do Inep.

com o pressuposto de que esses dados não refletem a realidade dos alunos, e menciona os argumentos dos pesquisadores estruturadores do seu pensamento:

Para o autor, as estatísticas buscam expressar aspectos da população que precisam ser administrados, estabelecendo relações entre tipos de família, condições econômicas, formação de professores e situação de fracasso escolar. Neste sentido, o argumento central do autor é de que o agrupamento das pessoas por meio de agregados estatísticos é uma forma de normalização. As pessoas são distribuídas em grupos, a partir dos quais são monitoradas e supervisionadas (SANTOS, 2002, p. 360).

Sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Souza (2005) relata que logo no primeiro mês de governo já anunciava mudanças na forma de ingresso nas universidades, inspirado em uma experiência da qual havia participado, em 1986, na Unicamp, quando era reitor da instituição. No entanto, foi somente em 1998 que o exame passou a fazer parte das políticas de avaliação do ministério, sendo incorporado ao conjunto de instrumentos do INEP. Ainda de acordo com Souza (2005, p. 120), o exame teria o objetivo de avaliar o perfil dos estudantes concluintes desta última etapa da educação básica e também o de “sinalizar para todas as escolas de ensino médio do país o conteúdo da reforma do ensino médio e as habilidades e competências que, na visão do ministério, deveriam estar desenvolvidas nos alunos ao final do ensino básico”. No tocante à concepção, ele ainda pondera que

o que está presente na concepção do ENEM é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, e a eliminação paulatina dos currículos gigantescos, permitindo às escolas do ensino médio concentrar-se no que é importante ensinar (SOUZA, 2005, p. 120).

Desde seu início, o ENEM analisava o domínio dos estudantes em áreas como língua portuguesa, matemática, ciências e artes. Além desses campos, era verificada, ainda, a “compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas” (SOUZA, 2005, p.120). O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vigorou durante todo o governo FHC e foi mantido no governo Lula, como veremos no segundo capítulo.

1.6 – Orientações curriculares nos anos FHC

A construção de uma proposta curricular voltada para todas as escolas brasileiras também

teve início logo no início da gestão de FHC. Era, portanto, uma proposta nacional. Souza (2005, p. 123) revela que a “definição de parâmetros curriculares foi a prioridade número um da ação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação”. Num seminário interno, realizado ainda em janeiro de 1995, um documento reafirmaria a relevância de um currículo nacional.

Não é mais possível elaborar programas de formação e capacitação docentes sem ter um currículo nacional que aponte necessidades e possibilidades. Da mesma maneira, não se pode promover uma avaliação de desempenho dos alunos, elaborar programas de educação a distância, estabelecer uma política do livro didático ou definir uma política de educação complementar, sem ter um parâmetro curricular de nível nacional que estabeleça conteúdos básicos de aprendizagem. Um currículo nacional será o condutor (SOUZA, 2005, p. 123).

Antes mesmo do seminário em questão, o mesmo grupo que participara da estruturação do plano educacional do governo FHC organizaria, em dezembro de 1994, o *Seminário Internacional sobre Qualidade da Educação*, com a presença de especialistas brasileiros e de outros países como Espanha, Chile, Argentina e Colômbia. O modelo espanhol se tornou inspirador para a proposta brasileira a partir desse evento (SOUZA, 2005). Com isso, o governo formaria um mais um grupo, para discutir as bases desse currículo nacional brasileiro, cujas propostas foram encaminhadas para diferentes atores envolvidos no universo da educação, dentre eles secretários de educação e professores de universidades públicas e privadas (SOUZA, 2005).

Ao todo, foram mais de 700 pareceristas até o produto final. Ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais (1^a a 4^a) do ensino fundamental, publicados em 1997. Um ano depois seria a vez dos PCNS de 5^a a 8^a séries. O governo acabou produzindo também referenciais para áreas distintas da educação, conforme relata Souza (2005, p. 125):

Posteriormente, a Secretaria de Ensino Fundamental, seguindo basicamente a mesma metodologia preparou o Referencial Curricular para a Educação Infantil, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, a Proposta Curricular para a Educação Infantil, o Referencial Curricular para a Formação de Professores Indígenas e os Referenciais de Portadores para Necessidades Especiais.

Embora os PCNS tenham sido aprovados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), os estudos de Bonamino & Martinez (2002, p. 374) apontam tensões na relação entre o MEC e o Conselho, no que diz respeito ao que seria o papel de cada um nesse episódio. As autoras observam que “a divulgação da primeira versão dos PCNS pelo MEC, antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem seu novo mandato em fevereiro de 1996, marcou um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos de Estado”. Esse descompasso se daria pelo fato de que, de acordo com as legislações brasileiras (CF/88, LDB e da Lei 9.131/95, que criou o CNE), caberia ao Conselho

desempenhar um papel consultivo e deliberativo no tocante à elaboração de propostas curriculares. No caso dos PCNS, no entanto, teria havido, na concepção das pesquisadoras, uma alteração na ordem natural dos fatos.

A análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCNS, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCNS⁸ (BONAMINO & MARTINEZ, 2002, p. 374).

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas depois dos PCNS, em 1998, mas, apesar disso o conjunto de orientações, ainda de acordo com Bonamino & Martinez (2002), não chega a citar os PCNS, a despeito de alguns dos conteúdos listados estarem em consonância com os parâmetros como, por exemplo, os Temas Transversais. Para as autoras, “nesta diretriz, fica evidente a lógica de mútua omissão que tomou conta dos atores políticos do CNE” (p.380).

Mesmo com essas divergências, os PCNS foram amplamente divulgados e disseminados nas escolas brasileiras. Em 1999, o MEC publicaria os Parâmetros em Ação, com o intuito de oferecer formação aos professores para que passassem a explorar as potencialidades dos PCNS. No mesmo ano de lançamento dos Parâmetros em Ação, o governo anunciaria os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, composto por três eixos: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias. De acordo com o texto introdutório das Bases Legais dos PCNEM, as mudanças no mundo contemporâneo exigiam reformulações também na escola voltada para os jovens.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, MEC, 2000).

É sobre o conceito de “contextualização” que Lopes (2002) vai se debruçar, a partir dos estudos do sociólogo britânico Basil Bernstein (1924-2000). Para a pesquisadora, “a recontextualização constitui-se da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo da academia ao contexto oficial de um Estado Nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar (LOPES, 2002, p. 391). Nesse sentido, a autora vai afirmar que os PCNEM resultam de um conjunto de textos acadêmicos, das reformas educacionais de outros países e das agências

⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais.

multilaterais.

Propostas curriculares oficiais, como os PCNEM, podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos por processo de recontextualização. Novas coleções são formadas, associando textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e relocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambiguidades são obrigatórias. Nesse caso, não existe um sentido negativo de adulteração de textos supostamente originais, mas revela-se a produção de novos sentidos, cumprindo finalidades sociais distintas (LOPES, 2002, p. 392).

A autora ressalta, no entanto, não ser contrária ao hibridismo textual, mas pondera que “produtos híbridos são apresentados em um grande mercado de ideias a serem consumidas de forma flexível: quanto mais diferenças apresentadas, mais oportunidades de diferentes formas de controle e de estabelecimento de hierarquias” (LOPES, 2002, p. 399). Como consequência, ela considera que há algo a ser observado no documento: o fato de haver a predominância do pressuposto de que a educação nessa etapa estaria atrelada mais intensamente ao mundo produtivo.

Nesse sentido é que considero necessário o questionamento aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios, de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que considera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho (LOPES, 2002, p. 399).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares serviram de base para os currículos de diversos cursos de formação inicial e, de forma mais intensa, dos cursos de formação continuada voltados para professores.

1.7 – Formação de professores: momentos presenciais e a distância

Uma das novidades no governo FHC foi a criação de uma secretaria focada em estruturar políticas educacionais de formação a distância, cuja gestão ficaria a cargo de Pedro Paulo Poppovic. O sociólogo foi o fundador da TV Escola, canal do Ministério voltado para a exibição de vídeos educacionais que contribuiriam para a formação continuada de professores, e de programas de informática distribuídos para escolas de todo o país.

Segundo Souza (2005, p. 127), “desde o debate eleitoral, na campanha de 1994, havia a ideia de utilizar a educação a distância como forma de apoio a estados e municípios para melhorar a qualidade da educação, em especial a capacitação de professores”. A TV Escola ficou alocada na Secretaria de Educação a Distância (SEED) e começou a funcionar, em caráter experimental, em setembro de 1995, com o objetivo de oferecer formação continuada para professores da educação básica, em especial aos que atuavam no ensino fundamental. No ar oficialmente seis meses depois, em março de 1996, o canal passou a fazer parte do cenário das escolas brasileiras que atendiam a mais de 100 alunos, uma vez que foram essas instituições educacionais que receberam o chamado kit tecnológico. A TV Escola se tornou um dos meios para divulgar e fomentar a adoção dos PCNS por parte dos professores.

Sem serem obrigatórios, esses referenciais deveriam impor-se por sua alta qualidade e, portanto, seu êxito dependia de um importante programa de difusão e treinamento dos professores nas novas orientações pedagógicas que se queria introduzir. Nesse contexto, a possibilidade de usar as novas tecnologias em programas de educação a distância dirigidos à capacitação de professores surgiu como uma alternativa que podia maximizar a sua eficácia. Obviamente, não se pensou que tudo fosse baseado na educação a distância [...], mas o uso de novas tecnologias da comunicação poderia conferir velocidade e eficácia ao processo, agregando assim um elemento essencial para o êxito alcançado (SOUZA, 2005, p. 128).

Como vimos no capítulo anterior, num primeiro momento, os professores, segundo o ministro, apresentaram dificuldades para incorporar os PCNS e, com isso, houve a necessidade de criar os Parâmetros em Ação, que “desenvolvia uma metodologia centrada na reflexão sobre conhecimentos prévios, sistematizados pelos próprios professores em suas práticas docentes, e na manifestação dos processos de aprendizagem que eles mesmos experimentaram” (SOUZA, 2005, p. 131).

A partir desse pressuposto, o MEC estabeleceu parcerias com estados e municípios com o intuito de oferecer uma formação articulada ao projeto. Foi criada, então, a Rede Nacional de Formadores (RNF) constituída por profissionais da educação do ministério, das secretarias e de escolas. Souza (2005) argumenta ainda que outros programas de formação continuada surgiram a partir da experiência dos Parâmetros em Ação, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) e os Parâmetros em Ação da Educação Infantil. Contudo, a proposta de fomentar a formação de multiplicadores é vista por especialistas como Helena Costa Lopes de Freitas (2002, p. 150-151) como algo ultrapassado no campo da educação:

Essa visão tutorial e paternalista do trabalho de formação com professores, enfatizada no programa de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC – Parâmetros em Ação e Rede de Formadores -,

desenvolvido por supervisores e/ou coordenadores pedagógicos e centralizado na própria escola e nos sistemas de ensino, retoma a ideia já superada na década de 1970, dos “multiplicadores”, professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente, em uma “cadeia” de formação.

Freitas (2002) também faz objeções quanto à atuação do governo para oferecer formação aos chamados professores “leigos”, aqueles que não possuíam formação adequada para lecionar nas salas de aula. O MEC criou, em 1999, o Proformação com o intuito de reduzir o número desses profissionais nas escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

No que tange à formação inicial dos professores, a própria LDB, sancionada em 1996 e forjada com o apoio do governo como vimos anteriormente, tratou de definir as regras da docência nas diferentes etapas educacionais. Dentre elas, destacamos a que estabelecia que todos os professores deveriam ter nível superior para atuar no magistério, até o final do ano de 2007. Para a pesquisadora não houve uma política efetiva por parte do governo para que essa formação fosse obtida com qualidade. A política educacional do governo FHC para o magistério, ainda de acordo com a autora, revela, na verdade, a não-profissionalização e a responsabilização do professor pela sua formação.

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação disciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (p. 162).

Freitas atribui a postura do MEC em relação à formação de professores ao fato de a reforma educacional implementada pelo governo FHC ser pautada pelas agendas dos bancos de fomento, como o Banco Mundial. Um pensamento que emerge dos estudos de outros pesquisadores em outras áreas, alguns, inclusive, expostos neste capítulo. Algumas das políticas implementadas nos anos FHC terão continuidade na gestão de Lula, como acompanharemos a partir de agora.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO NA ERA LULA

O objetivo deste segundo capítulo é apresentar as principais políticas educacionais implementadas nos oito anos em que Luiz Inácio Lula da Silva esteve na presidência da República. Vamos começar descrevendo, de forma sucinta, a trajetória do sindicalista que virou presidente para, em seguida, expor o cenário da sua primeira eleição em 2002 e, conseqüentemente, da composição do Ministério da Educação ao longo dos dois mandatos. Trataremos das escolhas dos dirigentes que passaram pelo ministério – três, ao todo – para atuar nas secretarias, que também passariam por reformulações: novas pastas, atribuições e siglas.

Após esse breve panorama, cujo o intuito é fornecer elementos para o entendimento do contexto histórico do período em foco, abordaremos as principais políticas educacionais do governo Lula, que abrangeu quase que a totalidade da primeira década do Século XXI. Nesta etapa, o desenvolvimento dos sub-capítulos se dará da mesma forma como estruturamos no primeiro, quando tratamos do governo FHC. Falaremos de quatro eixos que se relacionam com a nossa pesquisa: legislação e financiamento, avaliação, diretrizes curriculares e formação de professores.

2.1 – Um operário na presidência da República

O ex-operário da indústria metalúrgica Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito para ocupar a presidência República no dia 27 de outubro de 2002, depois de tentar o cargo por três vezes nos anos de 1989, 1994 e 1998. Com o apoio de uma coligação de partidos (PL, PCdoB, PCB e PMN), tornou-se presidente depois de receber 53 milhões de votos, totalizando 61% dos votos válidos.

Foi no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema que Lula, como ficaria conhecido em todo o país, iniciara a sua aproximação com as questões políticas. Segundo Badaró (2001), ao se tornar presidente do sindicato “Lula passou a frequentar cursos, debates e viagens importantes na sua formação política. Mais decisiva, porém, foi a prisão de frei Chico em 1975. O arbítrio da prisão e tortura do irmão despertaram Lula para o autoritarismo da ditadura militar” (p. 3330). O “novo sindicalismo” (BADARÓ, 2001), pregado pelo então operário, ainda mantinha um certo distanciamento dos assuntos político-partidários, mas, em 1978, Lula começaria “a rever seu posicionamento e a abraçar a criação de um Partido dos Trabalhadores” (p. 3331). Foi o que aconteceu em 1980, com a fundação do PT, que contou com a adesão de integrantes de movimentos sindicais, de entidades ligadas a igreja e de intelectuais.

Pelo Partido dos Trabalhadores, Lula perdeu a eleição para o governo de São Paulo, em 1982, mas cinco anos mais tarde, em 1987, seria eleito para ocupar uma vaga na Assembleia Nacional Constituinte, onde começou a atuar em 1º de fevereiro de 1987 e a se comprometer com questões sociais, com as quais a sua imagem ficaria relacionada durante toda a sua trajetória política.

Depois da Assembleia Nacional Constituinte, que resultara na aprovação da CF/88, Lula se candidataria pela primeira vez à presidência da República, em 1989. O PT obteve apoio de partidos como o PV (Partido Verde), o PSB (Partido Socialista Brasileiro) e o PCdoB (Partido Comunista do Brasil) e com eles formou a coligação Frente Brasil Popular, cujo programa de campanha “centrava-se na superação da crise econômica paralelamente à superação das marcantes desigualdades sociais características da sociedade brasileira” (BADARÓ, 2001, p. 3332). Embora bem sucedida nas ruas, com a progressiva participação dos eleitores, e do apoio de alguns dos mais importantes nomes da intelectualidade brasileira, a candidatura de Lula foi rechaçada pelos grandes veículos de comunicação, conforme nos revela Badaró (2001, p. 3333):

O tom da imprensa pode ser medido por reportagem publicada na principal revista semanal do país, *Veja*, em 29 de novembro, que listava à exaustão declarações de empresários como a de José Eduardo Andrade Vieira, então principal acionista do Banco Bamerindus, que afirmava que “dias negros para o país” seriam o resultado de uma vitória de Lula.

Luiz Inácio Lula da Silva perdeu essa eleição para Fernando Collor de Mello e perderia mais outras duas para Fernando Henrique Cardoso, em 1994 e 1998. Em 2002, lança uma carta destinada ao povo brasileiro, em que descreve os principais problemas vivenciados pelo país naquele momento, em especial a crise econômica que se anunciava, além de listar algumas das ações a serem tomadas pela sua administração, caso fosse vitorioso nas urnas. Chama a atenção o fato de a palavra educação não ser mencionada em nenhum momento:

O povo brasileiro quer mudar para valer. Recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou mascarado. Quer trilhar o caminho da redução de nossa vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas. Quer abrir o caminho de combinar o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas. O caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional. O caminho da reforma tributária, que desonere a produção. Da reforma agrária que assegure a paz no campo. Da redução de nossas carências energéticas e de nosso déficit habitacional. Da reforma previdenciária, da reforma trabalhista e de programas prioritários contra a fome e a insegurança pública (Luiz Inácio Lula da Silva, São Paulo, 2002).

A candidatura seria marcada por alianças com partidos fora do campo da esquerda. Ao contrário das outras eleições, Lula não buscou um quadro dentro do próprio partido para ocupar a vice-presidência, ou mesmo um nome de outro partido comprometido com propostas políticas consideradas de esquerda. O escolhido foi José Alencar Gomes de Silva, um dos maiores empresários brasileiros, então filiado ao Partido Liberal (PL)⁹, cujos compromissos estavam relacionados ao liberalismo e a economia de mercado. A dupla Lula-Alencar ganharia as eleições de 2002, uma vitória que se repetiria quatro anos mais tarde, em 2006.

2.2 – A composição do Ministério da Educação de Lula

Ao contrário do governo anterior, o Ministério da Educação nos oito anos de governo Lula seria marcado inicialmente por entradas e saídas de ministros e de seus respectivos colaboradores. Foram três ao longo dos dois mandatos. Logo no primeiro ano, Lula convidou o então senador Cristovam Buarque, do próprio Partido dos Trabalhadores, um nome reconhecido no universo educacional. Fora professor e reitor da Universidade de Brasília (UnB), além de governador do Distrito Federal (1995-1998). Diferentemente do capítulo anterior, não teremos como listar todos os secretários que passaram pelo MEC nos dois mandatos, uma vez que há poucos registros públicos de quem atuou nos segundos escalões. Vamos, no entanto, estabelecer - somente no terceiro capítulo – uma linha do tempo para mostrar os que passaram pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo fato de a TV Escola ter sido ligada a essa secretaria até 2010, término da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva.

Retomando a gestão de Cristovam Buarque à frente do MEC, Cunha (2006) nos mostra que, embora sua nomeação tenha tido grande receptividade no campo educacional, o senador “foi um ministro de muitos e contraditórios rumos” (p.1). Ainda segundo o pesquisador, Cristovam empreendeu esforços especialmente nos assuntos relativos ao ensino de jovens e adultos.

Em todas ou quase todas as suas manifestações, ele promoveu a retomada das campanhas de alfabetização de adultos, com o mesmo entusiasmo e o mesmo discurso justificador que se imaginava morto e sepultado, desde o fim do MOBREAL, de triste memória. A obsessão pela alfabetização de adultos se espalhou por toda a equipe ministerial, atingindo até mesmo os setores remotamente ligados com essa dimensão educacional (CUNHA, 2006, p.2).

Sem propostas educacionais concretas para os diversos campos da educação, Cristovam

⁹ Em 2006, o Partido Liberal anuncia uma fusão com o PRONA (Partido de Reedificação da Ordem Nacional) surgindo, assim, o PR (Partido da República).

Buarque deixaria o ministério exatamente um ano e vinte dias depois de ser empossado, teria sido dispensado pelo Presidente por telefone. Seu substituto seria também um quadro importante do próprio Partido dos Trabalhadores: Tarso Genro, advogado de formação, deputado federal, prefeito duas vezes de Porto Alegre, entre outros cargos. Na época do convite para atuar no ministério, o atual governador do Rio Grande do Sul¹⁰ era o titular da Secretaria Especial do Conselho Econômico e Social.

Tarso Genro tomou posse imediatamente após a saída do antecessor e, segundo a Agência Brasil¹¹, anunciou reformas no ministério no dia 24 de março, como a fusão de algumas secretarias e a criação de outras. Neste pacote de mudanças, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio passaram a ser vistos como integrados. Da união dessas três etapas surgiu a Secretaria de Educação Básica (SEB). Outra novidade foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A administração de Tarso Genro no MEC também não duraria muito. Indicado a dirigir o Partido dos Trabalhadores, o ex-ministro passou o bastão para seu então Secretário-Executivo: Fernando Haddad, advogado com um currículo ascendente na esfera pública.

Fernando Haddad é professor de Teoria Política Contemporânea da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Foi assessor do Secretário de Finanças João Sayad na gestão de Marta Suplicy na Prefeitura de São Paulo, e assessor do Ministro do Planejamento Guido Mantega, já no Governo Lula. Quando Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação, Haddad ocupou a Secretaria Executiva do MEC (CUNHA, 2006, p.8).

Luiz Antônio Cunha (2006) revela ainda em seu artigo – denominado *Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior* – que “ao assumir o cargo de Ministro, em 29 de julho de 2005, Haddad insistiu na “visão sistêmica da educação” (p.8). De fato, a gestão de Haddad seria marcada por ações empreendidas em todas as etapas da educação básica¹², como veremos adiante. Contudo, não sem críticas - por parte dos envolvidos nos processos educacionais - de que ainda há muito o que ser feito para a efetiva integração do sistema.

2.3 – Financiamento e legislação: permanências e mudanças

¹⁰ Em 2010, Tarso Genro foi eleito governador do estado do Rio Grande do Sul.

¹¹ A Agência Brasil é uma agência de notícias da Empresa Brasil de Comunicação. Site: www.agenciabrasil.ebc.com.br

¹² Vale reiterar que esta pesquisa está focada nas questões da Educação Básica e que, portanto, não trataremos dos assuntos que envolvem o Ensino Superior no governo Lula.

Começaremos essa etapa com um panorama apresentado por Dourado (2007), que nos introduz no caminho trilhado pelo governo Lula no tocante às políticas educacionais a partir de 2003:

[...] grande parte das políticas educacionais [implementadas no governo FHC] foi reorientada, a partir de 2003, implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior. Nesse sentido, o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa de educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização. Algumas ações mereceram particular destaque, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (p. 929).

Nesse sentido, vamos iniciar abordando a ampliação do ensino fundamental para nove anos, uma reivindicação antiga dos educadores, uma tendência mundial e uma realidade em vários países da América do Sul, como aponta o documento do Ministério da Educação com as orientações gerais dessa política. Publicado em 2004, o documento apresenta ainda as razões pelas quais a medida deveria ser adotada:

Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar. A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental (BRASIL, MEC, 2004).

No entanto, essas eram apenas orientações indutoras de políticas de ampliação para as redes de ensino. A medida efetivamente entraria em vigor em fevereiro 2006 com a aprovação da Lei 11.274, que alterou cinco artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e tornou obrigatória a inclusão das crianças de seis anos nos sistemas de ensino até o ano de 2010. Uma política sinalizada no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. O objetivo da adoção do ensino fundamental de nove anos, descrito no plano, era o de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (Lei no 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental).

Quase um ano depois da ampliação do ensino fundamental, era a vez de rever o financiamento da educação básica. O FUNDEF, herança deixada pelo governo anterior, já havia emitido sinais de que sua configuração não traria alterações significativas na qualidade da educação básica como um todo. Afinal, as crianças da educação infantil, os jovens do ensino médio e outros

jovens somados aos adultos da EJA não haviam sido contemplados. E mesmo aqueles que supostamente seriam os beneficiados – as crianças do ensino fundamental – também não foram atingidos plenamente pela política, como nos mostra Pinto (2007, p. 880):

Os dados apresentados na tabela, construída a partir de dados do Censo Escolar, mostram que, em 2005, apenas cerca de 1/5 das escolas brasileiras apresenta biblioteca (na verdade, sala de leitura) ou quadras de esporte, somente 12% possuem laboratório de informática, 15% estão ligadas à internet (mas, em geral, apenas para uso administrativo) e somente 6% têm um laboratório de ciências. Nas regiões Norte e Nordeste a presença de boa parte destes recursos aproxima-se de zero, melhorando um pouco a oferta nas regiões Sudeste e Sul, mas ainda muito aquém do aceitável.

A saída para atender a todas as etapas da educação básica foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que entrou em vigor em janeiro de 2007 e está previsto para terminar no ano de 2020.

O compromisso com a educação básica é visto por pesquisadores como Pinto (2007) como um dos mais positivos da política de financiamento e também um avanço em relação ao FUNDEF. Para ele, “estados e municípios não terão mais argumentos para investir apenas no ensino fundamental regular como acontecia com o FUNDEF” (p. 888). O autor, no entanto, ainda considera importante a revisão de algumas medidas que impedem a oferta de uma educação efetivamente de qualidade.

[...] muito embora o FUNDEB represente um avanço ante o FUNDEF, ao resgatar o conceito de educação básica e ao fortalecer o controle social, ele não enfrentou os dois principais problemas da nossa política de fundos: 1) a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais; 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração (p.894).

O Plano Nacional de Educação foi outra política gestada no governo FHC e que deveria ser aplicada ao longo do governo Lula. Diferentemente de um programa governamental, o plano tem força de lei e a continuidade, neste caso, seria um processo natural. Mas o fato é que, por razões distintas, não foi efetivamente adotado nessa gestão.

[...] é importante ressaltar que, aliado às metas vetadas, ele não foi integrado efetivamente ao processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e suas revisões. Considerando que o PPA é um instrumento fundamental do orçamento público, juntamente com a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual, esse processo não resultou em organicidade que viesse a dar efetividade às metas

do PNE (DOURADO, 2007, p. 929).

Seja por falta de recursos ou pelo excesso de metas (como vimos no capítulo 1), o Plano não norteou as políticas governamentais nos anos Lula. Segundo Dourado (2011, p. 37), O PNE “não foi considerado a base e a diretriz política central no planejamento e na implementação das ações educacionais”. Em contrapartida, o MEC optou por elaborar outros rumos para a educação brasileira e desenvolveu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹³.

A aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, se configurou como um conjunto de programas que traduziu as prioridades da política governamental e, nesse sentido, não se definia como estratégia instrumental para o cumprimento das metas do PNE (Dourado apud Dourado, 2011, p. 37).

A não adoção do PNE (2001-2011) na gestão de Lula não impediu, no entanto, que ao final da vigência da Lei nº 10.172/2001, o governo sinalizasse com novas possibilidades para novo plano a ser criado para a próxima década e incentivasse a participação da sociedade civil organizada.

É oportuno, contudo, ressaltar que no governo Lula houve a realização de conferências educacionais, merece particular destaque a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, em 2010, e precedida por conferências municipais e/ou regionais e conferências estaduais, em 2009, bem como por outras conferências temáticas que as precederam. Intitulada “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, a CONAE cumpriu um importante papel, constituindo um espaço democrático de discussão e deliberação de concepções e proposições educacionais para o Estado brasileiro, com especial destaque para a construção do Sistema Nacional de Educação e de um plano nacional como política de Estado (DOURADO, 2011, p. 51).

Mas, apesar de o pesquisador revelar alguns avanços no diálogo com a sociedade, o Sistema Nacional de Educação – apontado como crucial para a melhoria da qualidade da educação – ainda não conquistou a centralidade almejada no projeto do novo PNE.

O projeto de lei em tramitação no Congresso, PL. N. 8.035/10, não traz com a mesma força que o documento final da CONAE a proposta de articulação entre os entes federativos rumo à construção do Sistema Nacional de Educação; nesse aspecto e em muitos outros, ele se distancia do que foi acordado entre as muitas entidades que participaram ativamente da CONAE e que subscreveram suas resoluções, revelando-se um projeto tímido e pouco incisivo para apontar soluções para o grande nó da educação brasileira (OLIVEIRA, 2011, p. 335).

Enquanto o novo PNE estava sendo gestado, alguns mecanismos de avaliação em larga escala – no período de 2003 a 2010 – foram ampliados.

¹³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) será detalhado no trecho que abordará as diretrizes do governo Lula.

2.4 – Avaliação em larga escala: novos mecanismos

A avaliação da educação básica brasileira no governo Lula contou com um dos principais mecanismos adotados no governo FHC: o SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica. Não sem reformulações. Em 2005, por meio de uma portaria ministerial, o MEC produziu mudanças e, a partir delas, o SAEB se desdobrou em outras duas formas de avaliação aplicadas pelo Inep (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), cujos propósitos estão descritos no site do Instituto da seguinte maneira:

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma), das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A Prova Brasil (Anresc), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola (BRASIL, INEP, 2011).

A Prova Brasil é resultante dessa reestruturação e hoje, quase uma década depois de sua implantação, já faz parte da realidade das escolas brasileiras. Segundo o governo¹⁴, as informações produzidas por esse mecanismos servem como subsídios para os diversos atores envolvidos nos processos educacionais, desde os gestores, passando pela comunidade escolar até chegar aos pais. A prova Brasil “foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola” (BRASIL, INEP, 2011). A apropriação dos dados por parte da sociedade seria, de acordo com a pesquisadora Bernadete Gatti (2007, p. 10), um provável diferencial desse novo mecanismo de avaliação.

[...] A Prova Brasil parece estar se colocando como novo dado neste cenário das avaliações e, em função do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - que indica numericamente posições mais confortáveis até as muito pouco confortáveis de estados, municípios e escolas em relação aos desempenhos dos alunos nas provas e ao fluxo escolar de cada uma dessas unidades - governadores, prefeitos, diretores escolares poderão ser confrontados em função desse indicador. Porém, ainda será necessário envolver mais a população em geral, e os pais de alunos, em particular, na compreensão e discussão desses resultados, gerando cobranças a quem de direito.

¹⁴ Fonte: www.inep.gov.br

Três anos depois da reformulação do SAEB, o MEC criaria a Provinha Brasil, outro processo avaliativo, desta vez voltado para a verificação dos níveis de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental. A medida estava prevista no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*¹⁵, assinado pelo governo em 2007 e que estabelecia, entre outras ações, que toda criança deveria estar alfabetizada aos oito anos de idade.

Enquanto isso, no ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) seria outro mecanismo mantido pelo governo Lula para verificar os processos de aprendizagem dos estudantes da última etapa da educação básica. A principal mudança empreendida ficou a cargo da finalidade: o Enem passaria a ser visto com um dos principais instrumentos de seleção das universidades que aderissem ao modelo.

O conjunto de avaliações em larga escala aplicadas no governo Lula é tido como excessivo por diversos pesquisadores do tema, apesar de não desconsiderarem a importância da avaliação como suporte para as políticas públicas. Gatti (2007, p. 3), por exemplo, acredita que a centralidade das avaliações está no rendimento escolar “de tal forma que a representação sobre qualidade da educação tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados”. E, embora acredite que o rendimento é um fator importante no processo, há, segundo ela, outras questões a serem observadas pelas pesquisas quando se objetiva a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O desempenho é um fator a considerar, porém é necessário complementar a visão de qualidade de sistemas educacionais com outro conjunto de fatores que ampliam a perspectiva sobre a dinâmica desses sistemas, trazendo contribuição possivelmente mais efetiva para cada escola. As avaliações executadas têm trazido dados para tanto, porém eles não têm sido suficientemente divulgados e discutidos, em integração com os resultados das provas, mantendo-se a visão de qualidade apenas associada ao rendimento escolar estrito (p. 4).

Eficazes ou não na aferição dos processos de ensino e de aprendizagem, quase todos esses instrumentos passaram a se relacionar com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), adotado a partir do segundo mandato do governo Lula como estruturante das políticas educacionais brasileiras.

2.5 – Orientações curriculares: os parâmetros são outros?

¹⁵ O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* foi criado a partir do decreto 6.094 e estabelece ações a serem empreendidas por estados e municípios em prol da melhoria da qualidade da educação, em regime de colaboração com a União. A adesão ao plano é feita de forma voluntária. O Plano foi adotado como balizador do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi elaborado na gestão de Fernando Haddad e, a partir de então, ganhou centralidade nas políticas educacionais do governo Lula.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser considerado a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, buscando uma reorientação de rumo para a educação no governo Lula. Constituído-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, tal iniciativa procurou dar direção à política educacional no país, tendo como grande timoneiro o governo federal (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

O PDE foi lançado em 2007 e tem como “motor” de sua engrenagem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o principal indicador para as tomadas de decisão do MEC em relação às políticas educacionais destinadas aos estados e aos municípios. Segundo Oliveira (2011, p. 328), o IDEB “mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala de zero a dez. O índice, inspirado no PISA¹⁶, foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”. Ainda de acordo com a pesquisadora, as ações a serem empreendidas nas redes de ensino são desencadeadas a partir dos resultados apresentados pelo IDEB:

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos deu-se a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do PAR¹⁷. Segundo dados do próprio MEC, a adesão dos municípios foi absoluta. Pode-se então considerar que o MEC buscou realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional (p.329).

No documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas*, publicado em 2008, o MEC estabelece como 6 o índice adequado para os anos iniciais do ensino fundamental, meta a ser alcançada pelo Brasil até o ano de 2021. Esse é o nível médio de desenvolvimento de acordo com a OCDE, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Entretanto, a média obtida pelo país no levantamento feito no ano de 2005 foi de 3,8, e quando as análises se tornam ainda mais específicas os números sofrem alterações significativas.

O que mais impressiona, contudo, é a enorme dispersão do IDEB entre escolas e redes. Foram encontrados nas redes, índices de 1 a 6,8. Nas escolas, a variação é ainda maior, de 0,7 a 8,5. Tornou-se evidente, uma vez mais, a imperiosa necessidade de promover o enlace entre educação, ordenação do território e

¹⁶ PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹⁷ PAR: Plano de Ações Articuladas. É o diagnóstico que estados e municípios que aderiram ao “Compromisso Todos pela Educação” deve fazer, a partir dos resultados IDEB, para elaborar o planejamento das ações educacionais a serem implementadas em regime de colaboração com o governo federal.

desenvolvimento econômico e social (BRASIL, MEC, 2008).

No mesmo documento estão descritos os motivos pelos quais o governo decidiu adotar o PDE apesar da existência de um Plano Nacional de Educação, elaborado durante o governo que antecedeu a gestão de Lula.

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação [...] o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às ações quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade (BRASIL, MEC, 2008).

O PDE reúne mais de 40 ações governamentais que podem impactar direta ou indiretamente na qualidade da educação, como os programas de fornecimento de energia elétrica (Programa Luz para Todos), de transporte escolar e de saúde (Programa Saúde da Família). Embora o PDE enfatize a necessidade de compreender a educação brasileira de forma sistêmica, o documento (O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas) que descreve as principais ações do Plano, escrito de forma acessível para a sociedade, não aborda um outro elemento crucial para o avanço da educação no país: as diretrizes curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tão centrais no governo FHC, não foram tirados de cena no governo Lula, uma vez que estão até hoje disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação e são citados em outros documentos elaborados nos oito anos do governo Lula, mas, por outro lado, não foram alvo de ações específicas em nenhum dos programas integrantes do PDE.

Em contrapartida, o MEC lançou no ano de 2006, antes da divulgação do PDE, uma publicação elaborada pela Secretaria de Educação Básica em que trata, em 137 páginas, de questões relativas ao currículo do ensino fundamental “com o objetivo principal de deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração” (BRASIL, MEC, 2006, p.7).

Sob a coordenação dos pesquisadores Antônio Flávio Moreira e Miguel Arroyo, o documento é dividido em quatro capítulos: Currículo e Desenvolvimento Humano; Os Educandos, seus direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura e Currículo e Avaliação. Os coordenadores são os próprios autores dos textos de alguns dos capítulos, enquanto os outros foram elaborados por pesquisadores convidados como Vera Maria Candau, Elvira Souza Lima, Luiz Carlos de Freitas e Cláudia de Oliveira Fernandes.

O fato de termos chamado esses estudiosos para elaborarem os textos significa haver entre eles pontos de aproximação como, por exemplo, escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, a cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação. Por privilegiarmos o pensamento plural, reconhecemos nos textos também pontos de afastamento. Assim, será possível considerar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate (BRASIL, MEC, 2006, p. 8).

Na apresentação, o MEC faz uma referência a existência dos PCNS, mas ressalta a necessidade de um amplo debate sobre a construção do currículo escolar, em face de alguns fatos que aconteciam naquele momento – como a adoção do ensino fundamental de nove anos – sem, no entanto, estabelecer o documento como uma diretriz a ser adotada nas redes.

Em 2009, por meio da Secretaria de Educação Básica, o Ministério elaborou um documento denominado *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Segundo Santos (2010), a publicação foi discutida em três audiências públicas com representantes de várias instituições ligadas à educação, dentre elas UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação), que contribuíram com sugestões posteriormente incorporadas ao Projeto de Resolução, contendo 50 artigos.

Destacam-se nessas Diretrizes o grande número de artigos, sem contar os vários parágrafos e incisos que muitos deles apresentam. Essa extensão revela claramente a preocupação em abarcar diferentes aspectos da educação escolar e representa uma tentativa de contemplar os interesses de diferentes grupos. Assim, há artigos que se referem às aspirações da sociedade, de um modo geral, outros que se voltam para demandas mais estreitamente relacionadas aos interesses dos movimentos sociais, das associações profissionais, dos gestores do sistema, dos educadores críticos que se voltam com mais entusiasmo e interesse para os aspectos políticos da educação e também os que dão maior ênfase aos seus aspectos pedagógicos (SANTOS, 2010, p. 840).

A pesquisadora aponta ainda alguns avanços em relação às diretrizes aprovadas no governo anterior e - no mesmo artigo em que avalia essas diretrizes à luz do novo PNE - observa o conceito de qualidade presente em ambas as políticas.

As Diretrizes baseiam-se em documento da UNESCO para definir o que entende por qualidade, colocando a relevância, pertinência e equidade como seus elementos balizadores. Sendo “qualidade” um termo que abrange diferentes significados, cabe aos futuros estudos na área identificar se há diferença em relação a esse aspecto nos dois documentos e identificar os significados com os quais cada um deles opera (SANTOS, 2010, p. 843).

Embora também relativize o conceito de diversidade presente nos documentos, Santos

(2010, p. 844) destaca “que os dois documentos, com um vigor muito grande, do que aqueles que os antecedem, dão grande ênfase à diversidade cultural e à diferença”. As questões que envolvem a temática da diversidade foram de fato centrais nas políticas educacionais dos anos Lula, com a adoção de medidas específicas como a aprovação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Cinco anos mais tarde essa mesma lei seria reformulada pela 11.645/2008 para a inclusão das questões indígenas nas propostas curriculares. Para estudiosos do tema como Moehlecke (2009), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, dá início a “uma tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, ainda que isto apareça de modo pouco coeso nos documentos iniciais que definem os objetivos da nova secretaria” (p.468). A pesquisadora analisou a forma como o assunto esteve presente nas ações do MEC no primeiro mandato do governo Lula e, de acordo com seus estudos, a despeito dos avanços empreendidos até aquele momento, o conceito de diversidade ainda era visto de forma distinta pelas secretarias. Além disso, havia a necessidade de ampliar as ações de forma articulada.

Em um primeiro plano, nota-se que o tema diversidade está presente em um número considerável de programas e projetos do ministério e, orientou um novo desenho institucional de algumas de suas secretarias, algo inexistente no governo anterior. Contudo, dentro do MEC, os programas elaborados ainda estão concentrados em duas secretarias, a Secad e a Sese. Não se conseguiu, até o momento, alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do ministério, e tampouco desenvolver programas e projetos voltados para os públicos e temas da diversidade de modo articulado. Prevaecem ações específicas direcionadas às populações negra, indígena, às mulheres ou aos deficientes (MOEHLECKE, 2009, p. 483).

As reflexões sobre as propostas curriculares promovidas nos dois mandatos do governo Lula – especialmente as relativas à temática da diversidade – estiveram presentes nos programas governamentais voltados para a formação continuada dos professores da educação básica.

2.6 – Formação de professores: avanços e desafios

Os estudos de Gatti (2010) apontaram algumas recorrências e outros novos desafios para esse campo. A autora nos apresenta um panorama da formação inicial dos docentes no Brasil, entre os anos de 2001 e 2006, e revela um aumento na oferta de licenciaturas, chamando a atenção para o alto índice de matrículas nas instituições privadas.

[...] verifica-se que a oferta de cursos de pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas (GATTI & BARRETO, 2010, p. 1361).

Quanto ao público, a pesquisa mostra dados cruciais para entender o perfil do futuro professor. Enquanto que na pedagogia há a predominância de alunos considerados acima da faixa etária ideal, nas licenciaturas acontece o inverso, especialmente nas áreas de Ciências e de Matemática. De acordo com os dados obtidos a partir do Exame Nacional de Cursos, realizado em 2005, a análise confirmou que há de fato a feminização da profissão, um fenômeno que atravessa a história da docência no país.

Mas a qualidade dos cursos frequentados por esses futuros profissionais da educação ainda precisa superar antigos dilemas. Ao analisar o projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas de instituições presentes em cinco regiões brasileiras (e ainda levando em conta algumas variáveis, como o fato de serem públicas ou privadas), a autora observou um hiato entre o ensino da teoria e da prática, uma embate antigo no que se refere à formação docente no país, especialmente para os que vão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo de conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo no conjunto de 28,9% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta formação é feita de forma ainda insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor das teorizações mais abstratas (GATTI, 2010, p. 1370).

Gatti (2010) ainda nos mostra que os Parâmetros Curriculares Nacionais – que, como vimos, não foram tirados do contexto das políticas educacionais no governo Lula, mas não tiveram a centralidade do governo anterior – continuam a influenciar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia.

No conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos, a pesquisa citada verificou que se mantém a tendência de se oferecer, sobretudo, disciplinas relativas a fundamentos teóricos da educação, aparecendo ainda disciplinas variadas como “Inglês instrumental”, “Nutrição, higiene e saúde”, “O escolar e a droga” etc., contemplando um rol de assuntos diversificados, muitos relativos aos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais editados em 1997 (p. 1371).

Enquanto Gatti (2010) aponta em seus estudos para a necessidade de ações que visem à revisão dos currículos, especialmente no sentido de que ultrapassem a dicotomia entre teoria e prática, Freitas (2007), ao analisar as políticas de formação nos primeiros anos do governo Lula, nos mostra um outro horizonte para a formação dos chamados professores em exercício. Para ela, a focalização nas práticas pedagógicas – evidenciada nas políticas do período - seria o próprio desafio, uma vez que a formação voltada para esse público é ofertada, em sua grande maioria, em cursos a distância.

Situam-se nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criados em 2003. O Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores da educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constituiu-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização matemática (FREITAS, 2007, p. 1210).

A essa lista a pesquisadora soma ainda outros dois programas também voltados para formação inicial de professores em exercício: o Pró-Licenciatura e a UAB (Universidade Aberta do Brasil). A primeira iniciativa é vista pela autora como algo a ser questionado pelo fato não ter sido elaborada pela SESU (Secretaria de Educação Superior), a quem de fato caberia estruturar um curso em nível superior, e não pela SEB (Secretaria de Educação Básica), que desenvolveu a formação em parceria com a SEED (Secretaria de Educação a Distância). Já a segunda iniciativa tem pontos favoráveis por ser uma “ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país” (FREITAS, 2007, p. 1210). Apesar disso, ela aponta contradições no fato de a formação de professores em exercício também ser a distância.

Sua priorização vem se desenvolvendo em detrimento do reforço massivo às licenciaturas nas universidades e demais IES, envolvidas em processos de reformulação dos cursos de licenciaturas desde a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, em 2002, e dos cursos de Pedagogia, em 2006. No contexto em que foram produzidas, de grandes embates sobre as políticas de formação de professores nos anos FHC, as diretrizes provocaram movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES, dependendo das concepções norteadoras dos currículos e da história e trajetória das relações entre as áreas específicas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação. Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram alijados da responsabilidade pela

formação de professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular (p.1211).

Freitas (2007) vê as políticas voltadas para a formação de professores no primeiro mandato do governo Lula ainda como uma arena de embates entre os anseios dos movimentos envolvidos com as questões educacionais e as posições governamentais. Enquanto o primeiro grupo deseja que a formação esteja mais atrelada ao contexto das Instituições de Ensino Superior, o segundo ora mantém, ora cria políticas de formação a distância, produzindo uma formação mais comprometida com as questões práticas em detrimento de um consistente embasamento teórico.

Atualmente, a página eletrônica do Ministério da Educação descreve mais de dez programas voltados para a formação – inicial e continuada – de professores, dentre eles o próprio Canal TV Escola, hoje integrado aos projetos da Secretaria de Educação Básica, e não mais a Secretaria de Educação a Distância, extinta na gestão de Dilma Rousseff. O canal TV Escola é, desde 1995, responsável pela linha editorial e pela veiculação do programa *Salto para o Futuro*, cuja história abordaremos a seguir.

CAPÍTULO 3 – SALTO PARA O FUTURO: UM PROGRAMA, MUITOS CAPÍTULOS

O objetivo deste capítulo é abordar a trajetória do programa *Salto para o Futuro*, especialmente ao longo dos governos em foco nessa pesquisa. Vamos percorrer a história e as principais transformações ocorridas nessas duas décadas, ocasionadas principalmente pelas mudanças de governo.

Começaremos resgatando o momento da criação desse programa televisivo que completou, em 2012, vinte anos ininterruptos de exibição. Não deixaremos, contudo, de estabelecer relações com as políticas educacionais tratadas até aqui e, ainda, com as tevês educativas com as quais o programa esteve ligado durante esses anos. Falaremos também de aspectos relativos aos processos de produção de um programa de tevê, além de questões que interferem nesses processos.

Ao longo dessa pesquisa, observou-se que a preservação da memória do programa também andou de acordo com as mudanças. Ora houve preocupação em sistematizar informações cruciais para essa memória, ora houve descontinuidade nesse processo. Portanto, para construir essa trajetória, foram necessárias algumas entrevistas com profissionais que atuam ou já atuaram no programa¹⁸. A contribuição da educadora Terezinha Saraiva, por exemplo, acontece de duas formas: por meio de artigos e também da entrevista concedida exclusivamente para esse trabalho.

Vale ressaltar ainda que, pelo fato de fazer parte da equipe de produção do programa, conforme explicitado na introdução, optei por adotar em alguns momentos o uso do verbo na primeira pessoa, para a devida compreensão do leitor das implicações que tive – e tenho – com o objeto em estudo.

3.1 – *Jornal da Educação – Edição do Professor: o embrião*

O embrião do *Salto para o Futuro* foi criado a partir de uma demanda do Governo Federal. No dia 11 de janeiro de 1991, o então presidente Fernando Collor de Mello instituiu o Decreto nº2, que criava um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar um projeto para a utilização de satélite em processos educacionais (SARAIVA, 2004). O grupo era formado por profissionais de várias áreas e contava com a participação de representantes de outros ministérios, além do MEC, como revela Saraiva (2004, p. 361):

¹⁸ Os depoimentos estarão identificados para a compreensão do leitor.

O grupo era constituído de dois representantes do Ministério da Educação, sendo um da Fundação Roquette Pinto; um representante do Ministério das Comunicações, das Secretarias de Ciência e Tecnologia e de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e da ABERT [Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão].

É oportuno ressaltar que em 1991 a TV Educativa do Rio de Janeiro era administrada pela Fundação Roquette Pinto, instituição que sucedeu, em 1990, a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (MILANEZ, 2007). Os recursos para financiar os projetos da emissora eram oriundos do governo federal. Os documentos, no entanto, não mostram o volume empreendido para colocar em prática esse programa de tevê voltado para professores. Saraiva (2004, p. 361), revela apenas que “os recursos para o desenvolvimento do projeto-piloto foram do FNDE”.

Ainda sobre a criação do embrião do *Salto*, um documento¹⁹ resultante das reuniões mostra como se deram as discussões até o desenho definitivo do formato do projeto-piloto, aprovado em 14 de março de 1991, tendo à frente do Ministério da Educação, o advogado gaúcho Carlos Alberto Chiarelli (15/03/1990 a 21/08/1991)²⁰. O registro aponta algumas das preocupações com a realidade educacional do país, como as altas taxas de repetência e de evasão escolar no ensino fundamental, as desigualdades sociais existentes nas diferentes regiões brasileiras, e a situação – descrita como crítica – em relação ao magistério no Brasil, inclusive com um alto número dos chamados professores “leigos”, profissionais sem escolaridade adequada para lecionar nas salas de aula. Naquele ano, segundo o documento, o país tinha em torno de 250.000 mil professores nessa situação.

O grupo avaliou ainda a hipótese de utilizar a transmissão via satélite para a alfabetização de adultos, mas a experiência do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), ainda segundo o documento, levava os profissionais a focar na formação dos docentes do ensino fundamental, em especial os atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª) e os estudantes do curso normal, os futuros professores. Um dos motivos por essa escolha foi descrito da seguinte forma no referido documento:

Há vantagens práticas imediatas de desenvolver uma ação, através dos meios tecnológicos disponíveis, junto a professoras em exercício e alunos de escola normal no sentido de marcar o início de um processo de modernização de métodos e técnicas com aqueles que são os agentes principais do desenvolvimento educacional (p.5).

Os meios tecnológicos disponíveis à época eram o telefone, o fax e a própria televisão. Os computadores ainda eram utilizados por poucos naquele início dos anos 1990 e, portanto, não tão

¹⁹ Uma cópia desse documento foi cedida por Terezinha Saraiva.

²⁰ Período em que o ministro permaneceu na gestão do MEC.

difundidos como hoje. No entanto, a convergência de mídias, com a futura incorporação dos computadores, já era cogitada pelos participantes do grupo de trabalho que estruturaria o projeto-piloto. O documento também apresenta um histórico do uso das tecnologias digitais, em especial da transmissão via satélite, para fins educacionais, citando, inclusive, o relatório divulgado pela UNESCO, em 1968, intitulado *Estudo Preparatório do Uso das Comunicações por Satélite para a Educação e o Desenvolvimento Nacional no Brasil*, mas em nenhum momento fala da importância de outras ações e políticas educacionais para a melhoria da qualidade da formação docente no país.

A proposta para o fomento à formação continuada a distância de professores consistia na exibição de programas, pela então TV Educativa do Rio de Janeiro (TVE), e na recepção organizada em telessalas, disponibilizadas pelas secretarias de educação que aderissem ao projeto, com a previsão, inclusive, de certificados de participação nos cursos para os professores que acompanhassem uma determinada série²¹. Segundo Saraiva (2004, p. 422), “os professores-cursistas que participaram do projeto-piloto receberam uma bolsa de estudos paga pelo Ministério da Educação e a conclusão do curso equivalia a pontos para a ascensão na Carreira do Magistério de seus estados”. A certificação, no entanto, não tinha, segundo o documento, o intuito de habilitar professores leigos, o objetivo era melhorar a qualidade da educação brasileira, investindo na formação dos docentes das séries iniciais.

Quando houve a ideia de fazer um programa interativo na tevê, o próprio grupo de trabalho discutiu qual seria o foco e concluiu que deveria ser para professores, para melhorar a prática docente e, sobretudo, das quatro primeiras séries porque já se sabia naquela altura que o grande gargalo estava nas séries iniciais do ensino fundamental. Então, não foi alheio, foi dirigido mesmo (Terezinha Saraiva, depoimento concedido em março de 2011).

A equipe de trabalho chegou à conclusão também de que a produção dos programas audiovisuais deveria ficar a cargo dos profissionais da Fundação Roquette Pinto – instituição responsável pela TV Educativa do Rio de Janeiro – que também teriam a incumbência de elaborar materiais impressos, cujo objetivo era apoiar a aprendizagem dos professores, aprofundando os conteúdos apresentados nos programas televisivos.

Segundo Saraiva (2004), quase 30 pessoas atuaram no projeto-piloto, entre educadores, jornalistas e profissionais de televisão. O *Jornal da Educação-Edição do Professor* entrou no ar na noite de 1º de agosto de 1991 e tinha dois blocos.

O primeiro, composto de notícias jornalísticas veiculadas pelas televisões no próprio dia do programa ou na véspera, com o intuito de levar informações úteis ao trabalho dos professores. Entremendo as notícias, blocos de uma série educativa

²¹ A emissão de certificados ficava a cargo das secretarias.

produzida pela TVE, do Rio de Janeiro, abordando conteúdos de língua portuguesa, com ênfase em alfabetização, matemática, ciências, história e geografia (SARAIVA, 2004, p. 421).

A série educativa mencionada pela professora era composta de vídeos elaborados pelos profissionais da TVE, que continham conteúdos relativos às temáticas debatidas nos programas televisivos. Depois da exibição desse bloco, acontecia a interação entre o público e os professores que estavam no estúdio, de diversas áreas do conhecimento, contratados pela emissora para esclarecer as dúvidas dos educadores dos seis estados participantes da etapa experimental: Rio Grande do Norte, Alagoas, Ceará, Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais. Esse segundo bloco, intitulado como *Tira Dúvidas*, tinha 20 minutos de duração, para que os professores pudessem encaminhar perguntas por telefone ou por fax. Segundo Terezinha Saraiva, esse era um processo que se estendia até mesmo fora do ar, uma vez que era grande o volume de perguntas durante a exibição.

Nessa fase experimental, que durou de 1º de agosto a 20 de dezembro de 1991, foram exibidos 93 programas, de segunda a sexta, a partir das dezenove horas, horário considerado nobre para a tevê brasileira. Nesse mesmo ano, Terezinha Saraiva deixou a Diretoria de Tecnologia Educacional da Fundação Roquette Pinto.

Com a chegada do Walter Clark para a presidência da Fundação, eu fiquei durante um mês tentando conversar com ele sobre a diretoria de educação e ele não me recebeu. No final desse um mês, eu pedi pra sair e fiz uma carta de demissão. Por felicidade, a Cleide Ramos, com quem eu já tinha trabalhado no Mobral, foi pra lá e deu continuidade ao programa (Terezinha Saraiva, depoimento concedido em março de 2011).

A professora Cleide Ramos, que viria a substituir Terezinha Saraiva, é atualmente a presidente da Multirio, instituição ligada à Prefeitura do Rio de Janeiro responsável por diversos programas educativos voltados para profissionais da educação, especialmente os que trabalham na rede de ensino do próprio município. E foi durante a sua gestão, em 1992, que surgiu o nome que consolidaria o programa no universo educacional: *Um Salto para o Futuro*.

3.2 – Um Salto para o Futuro: *um marco na história da TV Educativa*

De acordo com Cleide Ramos, o nome *Um Salto para o Futuro* foi escolhido pelo próprio

Walter Clark²², figura reconhecida na história da tevê brasileira. Para ela, a escolha estava associada ao prenúncio de que as novas tecnologias estariam presentes no ambiente educacional.

[...] era essa mudança tecnológica que se anunciava forte e a necessidade de que a escola se abrisse pra isso. E isso significaria para a escola um grande salto, daí Walter Clark, sejamos justos, foi quem deu o nome. Foi assim que nasceu, porque realmente é um salto para a escola essa incorporação tecnológica e a possibilidade que ela vai ter de se abrir para o mundo (Cleide Ramos, depoimento concedido em dezembro de 2011)

Na gestão de Walter Clark foram empreendidas outras mudanças no programa. A transmissão, por exemplo, deixou de ser somente para os seis estados do projeto-piloto e fora ampliada para todo o Brasil, de acordo com o documento intitulado *Um Salto para o Futuro – Documento básico*²³, elaborado em março de 1992 pela equipe da nova Diretoria de Tecnologia Educacional da Fundação Roquette Pinto.

A parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios garantia o incentivo à participação dos professores nas telessalas espalhadas pelo país, afinal o objetivo principal da existência da política pública continuaria a ser mantido: a formação continuada dos professores, especialmente dos que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse momento, o formato do programa ganhou novos elementos como, por exemplo, a inclusão de atores para dramatizar os textos preparados por esses professores.

Hoje eu sinto uma diferença enorme porque todo mundo quer aparecer. Naquela época os professores não queriam aparecer na televisão porque eles tinham medo da câmera. Então, a falar mal um texto, a contar mal uma história, nós optamos por pegar artistas, que falavam essa história e davam as primeiras reflexões a respeito e essas reflexões passavam a ser discutidas, aí sim entre especialistas (Cleide Ramos, depoimento concedido em dezembro de 2011).

No segundo bloco, foram mantidas as presenças dos professores especialistas esclarecendo dúvidas encaminhadas pelo público. Eles formavam duplas, de acordo com as disciplinas a serem exploradas. Havia, por exemplo, duplas formadas por professores de Língua Portuguesa, de Ciências e de Matemática. Inicialmente convidada para escrever textos na área de Língua Portuguesa que, por sua vez, serviriam de base para a elaboração dos roteiros e dos textos a serem lidos pelos atores, Rosa Helena Mendonça, hoje Supervisora Pedagógica do programa, lembra ter sido a educadora Regina de Assis a profissional responsável pela proposta pedagógica de *Um Salto para o Futuro* e, conseqüentemente, pela divisão das áreas do conhecimento a serem tratadas pelo

²² Walter Clark entrou para a história da tevê brasileira por ter comandado a Rede Globo de 1965 a 1977. Ele foi o responsável pela criação da “grade” de programação da emissora, com horários fixos para a exibição de telejornais e de novelas. Fonte: www.museudatv.com.br

²³ O documento faz parte do acervo pessoal da professora Cleide Ramos.

programa, que estreou em 1992, também com a proposta de exibir séries temáticas. Ao todo, foram 3 naquele ano, sendo que cada uma com um número variado de programas, num total de 144, conforme tabela abaixo:

Tabela 1- Séries Temáticas – 1992

<i>Série</i>	<i>Temas</i>	<i>Número de programas</i>
Série I	Áreas do conhecimento voltadas para professores de 1 ^a a 4 ^a séries: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Alfabetização.	48
Série II	Áreas do conhecimento voltadas para professores de 1 ^a a 4 ^a séries: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Alfabetização.	76
Literatura Infantil	Textos literários	20

Cleide Ramos ficaria, segundo ela, pouco mais de um ano à frente do programa. Nesse período revela ter havido um acompanhamento sistemático de um profissional do MEC na dinâmica do programa, mas que, apesar disso, havia autonomia da equipe da Fundação Roquette Pinto na escolha das temáticas a serem apresentadas.

Tinha autonomia para a escolha, inclusive no formato. Quando eu coloquei artistas no programa e não professor foi um embate, e a gente conseguiu convencer que linguagens diferentes pessoas falarão e o professor tem que estar preparado para ouvir e para discutir o seu ponto de vista com essa pessoa. Na verdade, a gente tinha autonomia, mas eu respondia para o MEC, que nos ajudou muito nesse ano (Cleide Ramos, depoimento concedido em dezembro de 2011).

No ano seguinte, Terezinha Saraiva retornaria mais uma vez à Diretoria de Tecnologia Educacional da emissora – onde permaneceria até 1995, quando o programa seria incorporado ao recém-criado canal de tevê do Ministério da Educação. Entre os anos de 1993 a 1995, a educadora implementou outras reformulações no formato, dentre elas a substituição dos atores por especialistas em educação porque considerava “falso porque eles eram conhecidos como artistas” (depoimento concedido em março de 2011). Além disso, criou um novo quadro denominado “Faça e Refaça”, com o intuito de ensinar a elaborar materiais pedagógicos para a adoção de uma “prática mais criativa e participativa” (SARAIVA, 2004, p. 362). Nos anos de 1993 e 1994 foram produzidas 8 séries, cada uma também com um número variado de programas, de acordo com as tabelas abaixo:

Tabela 2 - Séries Temáticas – 1993

<i>Série</i>	<i>Temas</i>	<i>Número de programas</i>
Série III	Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Alfabetização	52
A alegria da vida	Educação Sexual	19
Educação Física	Conteúdos voltados para professores de 5 a 8ª séries	20
Série IV	Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Alfabetização	59
Total de programas no ano de 1993		150

Tabela 3 – Séries Temáticas – 1994

<i>Série</i>	<i>Temas</i>	<i>Número de programas</i>
Série IV	Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Alfabetização	59
Educação especial	Inclusão de crianças com deficiência	20
Educação Física	Conteúdos voltados para professores de 5 a 8ª séries	20
Série VI	Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Alfabetização	65
Total de programas no ano de 1994		164

Em seu depoimento, a professora Terezinha Saraiva ressaltou também que a escolha das temáticas durante a sua gestão era feita pela equipe de educadores da Fundação Roquette Pinto, a partir da análise das demandas dos professores naquela época e também da sua experiência. Afinal, já havia sido Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro e pesquisadora no IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). A professora afirmou ainda que eram poucas as intervenções do Ministério da Educação, tanto na seleção dos temas quanto na produção dos produtos audiovisuais e dos materiais impressos. Em 1995, no entanto, começa uma nova etapa na história programa, com a criação da TV Escola, canal do Ministério da Educação criado no governo FHC.

3.3 – A incorporação do programa pela TV Escola

A criação de um canal de tevê voltado para a educação a distância já se fazia presente, segundo Souza (2005), na proposta de campanha de FHC, em 1994. O objetivo era oferecer formação continuada para professores e, por conseguinte, melhorar a qualidade da educação, especialmente do ensino fundamental. O próprio ministro admitira (Souza, 2005) que o tema ganharia ainda mais importância com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A iniciativa de criar um projeto de educação a distância, é, contudo, anterior ao ano de 1994, de acordo com Nogueira (2012). Segundo a pesquisadora, o surgimento da TV Escola estaria atrelado ao Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado no governo Itamar. Plano que, por sua vez, seguia recomendações de outras agendas mundiais.

[...] a concepção que orienta o planejamento educacional no governo FHC é a de que o investimento em educação está atrelado ao desenvolvimento econômico do país, sendo necessária a implementação de reformas estruturais que priorizem a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a melhoria da qualidade. Como recurso para a garantia da qualidade, o uso de tecnologias na formação de professores em serviço se apresenta como a melhor alternativa, sendo a TV Escola a própria materialização dessas diretrizes. Dessa forma, o contexto de criação da TV, desde a elaboração do Plano Decenal de Educação até o Planejamento Estratégico do MEC para o governo FHC, é caracterizado pelo ajuste das políticas públicas nacionais às orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial e Unesco (NOGUEIRA, 2012, p. 143).

A TV Escola entrou no ar, em caráter experimental, em setembro de 1995, mas, segundo um relatório do MEC avaliando os seis anos de atividades do canal, ela não nasce diretamente na Secretaria de Educação a Distância.

A TV Escola era uma atribuição da então Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional – SEDIAE. O Decreto no 1.917, de 27 de maio de 1996, ao alterar a estrutura do MEC, extinguiu a SEDIAE e criou a Secretaria de Educação a Distância – SEED, que se tornou, então, responsável pelo programa (BRASIL, MEC, 2002).

Neste mesmo momento aconteciam mudanças significativas na então TVE do Rio de Janeiro. Segundo Milanez (2007, p. 184), “com a troca de governo, a FRP foi transferida definitivamente do âmbito do MEC para a Secretaria de Estado de Comunicação, Secom, e o Sinred²⁴ foi oficialmente desativado”. No “ar” oficialmente em março de 1996, a TV Escola passou a fazer parte do cenário das escolas brasileiras que atendiam a mais de 100 alunos, porque foram essas instituições educacionais que receberam o chamado “kit tecnológico”.

²⁴ “O objetivo principal do SINRED era o de permitir que todas as emissoras educativas veiculassem uma programação constituída por programas produzidos por todas as integrantes, diferentemente do que ocorria com as redes comerciais que se limitavam a retransmitir a programação das cabeças-de-rede localizadas, invariavelmente, no Rio de Janeiro e em São Paulo” (C.f. Fradkin, Alexandre, A história da Televisão Pública/Educativa, http://www.abtu.org.br/arquivos/historia_tv_publica.asp).

A opção do ministério foi descentralizar as aquisições de equipamento ao nível local, ou seja, fazer com que os municípios fossem responsáveis pelas aquisições. Por meio de convênio especiais de repasse de recursos, o ministério transferia o montante necessário para a compra do 'kit' de equipamentos composto por uma televisão, um videocassete e uma antena parabólica para cada escola com mais de cem alunos existentes nos municípios. O ministério estabeleceu as especificações técnicas dos equipamentos para que o sistema pudesse guardar um nível aceitável de qualidade (SOUZA, 2005, p. 130).

No início, a programação consistia em 3 horas que se repetiam outras quatro vezes ao longo do mesmo dia. Segundo José Roberto Sadek, um dos primeiros diretores do canal, os programas eram adquiridos em feiras internacionais e produções nacionais encomendadas a produtoras independentes. Como a TV Escola foi gestada dentro das instalações da TVE do Rio de Janeiro – afinal, o controle mestre²⁵ se localizava no prédio da emissora –, houve, ainda de acordo com o então diretor, alguns conflitos no processo de estruturação do canal, porque a TV Escola “era almejada pelo Núcleo de Educação da TVE do Rio, quando entrei a briga estava armada. Tinha uma pressão de ser dona da TV Escola e não estava combinado com o Pedro Paulo [Poppovic]” (José Roberto Sadek, depoimento concedido em janeiro de 2012).

Com a chegada da TV Escola, o programa *Um Salto para o Futuro* passou a encerrar as transmissões do canal às 20 horas. De acordo com Sadek, a incorporação à grade da TV Escola foi vista como uma consequência do processo, porque o canal era voltado para professores e o programa destinado especificamente a esse público. O acordo entre as emissoras era de que a TV Escola entraria em rede, juntamente com a TVE do Rio de Janeiro, às 19 horas para exibir simultaneamente, mas, segundo ele, a TVE retirou o programa do horário nobre, passando a reprisá-lo no dia seguinte. Com isso, somente a exibição da TV Escola se configurava como inédita.

Porque era uma TV voltada para as escolas. O DNA dela era de atender a rede educacional, de falar com o professor e o *Salto* na grade da TVE falava com um nicho muito pequeno no horário nobre, enquanto a emissora [TVE] poderia falar para um público mais abrangente. Além do que, era um programa que todo mundo achava muito ruim e já tinha uma antipatia, não porque falava pro professor, mas porque falava de um professor coitadinho, que sofre e “nós aqui estamos aplacando a sua angústia”. Tinha um clima cansado em relação ao *Salto*, que era um programa cansado, velho. Não tinha dinâmica, as pessoas falavam num tom paternalista. Quando surgiu a TV Escola, aquela é a TV que fala com a escola. Põe o *Salto* para lá. (José Roberto Sadek, depoimento concedido em janeiro de 2012).

Nesse momento quem estava à frente da Diretoria de Tecnologia Educacional da TVE era Márcia Leite, atualmente Gerente de Cultura no Departamento Nacional do SESC. Conforme depoimento de Rosa Helena Mendonça, foi a própria Márcia quem teria decidido alterar o nome do

²⁵ Centro através do qual são feitas comutação, distribuição, monitorização e o registro das transmissões de TV. Ponto central de controle em uma estação de rádio ou TV, o controle mestre recebe todos os sons e/ou imagens produzidos pela emissora, para serem finalmente levados ao ar. (Rabaça & Barbosa, 1987, p. 177)

programa, retirando o numeral “UM”. No entanto, Márcia Leite também não seguiria por muito tempo à frente da Diretoria de Tecnologia Educacional da TVE. Yonne Polli, que também fazia parte da equipe de educação, assumiria o cargo, em 1997, e uma das ações empreendidas em sua gestão seria a contratação do jornalista Marcelo Tas, um nome então conhecido da mídia televisiva, para prestar uma consultoria sobre o formato do programa. Um relatório enviado por ele por email em setembro de 1997 sugeria um conjunto de medidas, dentre elas a atuação do apresentador:

É fundamental que o apresentador do programa funcione como um autêntico moderador. Em última análise é dele a edição do programa. Ele interrompe, corta falas muito longas, estimula as participações mais vivas e criativas. Ele deve passar credibilidade, segurança e empatia para que o debate flua com objetividade, leveza e eficiência (Marcelo Tas, por email, em 04/09/1997).

Rosa Helena Mendonça diz que nem todas as sugestões foram incorporadas, por diferentes razões, dentre elas as financeiras. Nesse mesmo ano de 1997, a relação entre TV Escola e TV Educativa do Rio de Janeiro seria atravessada por mais um elemento: a extinção da Fundação Roquette Pinto (FRP).

A partir de 3 de dezembro de 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a FRP transformou-se em organização Social, adquirindo o nome de Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp). [...] Na prática, isso significava para instituição “poder contratar e demitir funcionários, aceitar apoios culturais de empresas privadas, criar fontes alternativas de receita e dispensa de licitações para compra de equipamentos” (MILANEZ, 2007, p. 113).

De acordo com José Roberto Sadek, essa mudança na natureza da emissora carioca transformaria a TV Escola em um cliente da TVE do Rio de Janeiro. Embora a TV Escola tivesse incorporado o *Salto para o Futuro* à grade do canal em 1996, foi somente a partir de 1998 que o então diretor resolveu implementar mudanças no programa. Segundo ele, a demora se deu porque era necessário estruturar primeiro o canal, com a implementação de medidas como a criação da grade e de outros elementos como chamadas e vinhetas.

Eu fiquei quase um ano tentando entender o programa. O aporte que a TV escola fazia na época [era] por volta de 10 milhões por ano de um orçamento que eu tinha de 20 [milhões], de certo modo acordado pelos ministros. Eu gastava quase metade do meu orçamento com a TVE, pra transmitir, para satélite, para equipe, para o Salto, que devia consumir de 30 a 40% do meu orçamento (José Roberto Sadek, depoimento concedido em janeiro de 2012).

Nesse momento, a direção da TVE extingue a Diretoria de Tecnologia Educacional, cria uma Gerência de Educação e coloca no comando do recém-departamento uma profissional também oriunda da extinta diretoria, Márcia Stein, jornalista e mestre em educação que, desde 1992,

exercera variadas funções no programa, desde esclarecer dúvidas dos professores no estúdio, durante a fase inicial do programa, até a ser apresentadora. A Gerência de Educação da TVE, no entanto, passa a não mais participar das decisões relativas ao Salto, porque José Roberto Sadek²⁶ decide solicitar à TVE uma equipe exclusiva para atender ao canal. Com isso, essa equipe – formada por pedagogos, jornalistas e produtores de tevê – passa a se reportar diretamente ao diretor, em Brasília.

Eu não poderia submeter a minha secretaria aos pedagogos da TV. Eu disse a ele [Mauro Garcia] para botar os pedagogos da tevê nos programas dele porque nos meus eu vou botar a SEF, que é com quem eu estou alinhado. Ele entendeu que não poderia ter 3 ou 4 pedagogos da TV dando palpites naquilo que a secretaria tinha aprovado (José Roberto Sadek, depoimento concedido em janeiro de 2012).

De acordo com Rosa Helena Mendonça, foi depois da exibição da série indexada como 12, destinada aos conteúdos do ensino fundamental e exibida entre os meses de setembro e outubro de 1997, que a dinâmica do programa também começaria a mudar. Os professores/comentaristas, implementados ainda na fase inicial do programa, saíam de cena. Era o momento também da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para Rosa Helena, o documento representou um marco na configuração do *Salto para o Futuro* porque, ainda de acordo com suas observações, o grupo de elaboradores dos PCNS começou a sugerir algumas temáticas e, por conseguinte, a indicar também os profissionais a serem entrevistados. Ela afirma que esse grupo “acabou norteando conceitualmente algumas coisas do programa” (Rosa Helena Mendonça, depoimento concedido em junho de 2012). No entanto, ressalta que, por causa das intensas atividades para a divulgação dos PCNS, esses profissionais passaram a indicar outros pesquisadores, em sua maioria de universidades, para prestar consultorias. E foi essa dinâmica que acabou por consolidar a “figura” do consultor como uma marca do programa, cuja missão de ser um curso de formação continuada a distância permaneceu.

A gente atendia as demandas do MEC e podia pegar as avaliações para ver o que os professores estavam pedindo e [também] coletava com a equipe algumas ideias. A gente fez um período grande que era com esses consultores dos parâmetros, mas eles também foram abrindo, na medida em que eles indicavam pessoas das universidades que trabalhavam com aquele assunto. Foi aí que a gente começou a trabalhar com pesquisadores (Rosa Helena Mendonça, depoimento concedido em junho de 2012).

Dessa forma, cada série passou, portanto, a ter uma linha pedagógica indicada por uma consultoria especializada no assunto em pauta, um modelo mantido até os dias de hoje. Durante os

²⁶ Antes mesmo do término da gestão de FHC, José Roberto Sadek deixa o comando da TV Escola, alegando motivos pessoais. Em seu lugar assume o jornalista Antônio Augusto Silva, que ficaria no cargo até o final do governo.

dois mandatos do governo FHC, o *Salto para o Futuro* exibiu um total de 1.096 programas. Como cada programa possuía, em média, 52 minutos de duração, chegamos a um cálculo de mais de mais de 50 mil horas de exibição em oito anos. Ao fazermos um levantamento dos títulos dos programas ao longo do período (1995 a 2002), podemos observar a efetiva ênfase dada ao ensino fundamental, em alinhamento com as políticas empreendidas pelo MEC nos anos FHC. A tabela abaixo apresenta o panorama do período.

Tabela 4 – Panorama de 1995 a 2002, anos FHC

Destinação	Número de programas
Educação Infantil	56
Ensino Fundamental	842
Ensino Médio	25
Programas especiais, com apenas uma única edição (em sua maioria voltados para celebrar o dia do professor)	07
Programas que abordaram políticas governamentais, como o SAEB e os PCNS, entre outros.	166

Vale ressaltar a forma como foram agrupados os programas para serem apresentados com essa configuração. A seleção se deu de acordo com a indexação feita pela equipe de produção do *Salto para o Futuro*. Sendo assim, os títulos referentes à educação e/ou ao desenvolvimento infantil foram direcionados para essa etapa da educação básica. Não foi possível trabalhar da mesma forma com os programas destinados ao ensino fundamental porque muitos recebem nomes amplos e, por vezes, ambíguos. Com isso, os que não se enquadravam na classificação de educação infantil ou ensino médio foram direcionados para esta etapa. O que não significa que alguns não possam ser utilizados para problematizar questões de outras etapas da educação básica como, por exemplo, os que se referem à formação de professores. Por fim, os programas que expressam políticas governamentais foram selecionados exatamente pelo fato de receberem os nomes das próprias políticas do MEC.

Também se faz importante para essa pesquisa revelar que desse total de 1092 programas, apenas 19 tiveram como enfoque a questão da Pluralidade Cultural, objeto da nossa análise no último capítulo deste trabalho. Além disso, quando olhamos para os números do ensino fundamental mais detalhadamente, observamos algumas recorrências e enfoques privilegiados, como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 5 – Temas Ensino Fundamental, anos FHC

Temas	Número de programas
Áreas do Conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, entre outras)	351
Temas Transversais/Temas Gerais	172
Educação Especial	42
Educação de Jovens e Adultos	58
Linguagens (programas destinados a problematizar diferentes linguagens)	35
Escola (programas destinados a problematizar o cotidiano escolar e a aproximação entre escola e comunidade)	71
Tecnologias	39
Avaliação	05
Formação de Professores	34

O processo de agrupamento dos programas que resultou no quadro acima também seguiu a proposta de observar a maneira como a equipe do *Salto para o Futuro* indexou os programas. É relevante, portanto, ressaltar que os temas listados foram destinados somente ao ensino fundamental e, dessa forma, não englobam a educação infantil, o ensino médio, os programas que abordaram as políticas do governo, nem mesmo os especiais comemorativos do dia do professor. No caso dos *Temas Transversais/Temas Gerais*, alguns não necessariamente falam dos eixos definidos pelo MEC (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais), mas abordam questões que se relacionam a eles, ao mesmo tempo que não se enquadram em nenhuma outra categoria.

Podemos concluir, portanto, que no período relativo ao governo FHC o programa *Salto para o Futuro*, mais especificamente a partir da criação da TV Escola, espelhou, de certa forma, as diretrizes do Ministério da Educação, um alinhamento consequente do fato de o programa passar a ser uma política educacional do próprio MEC.

3.4 – Novo governo, novas mudanças

As várias mudanças de ministros no primeiro mandato do governo Lula, como vimos no

segundo capítulo, produziram efeitos na condução da TV Escola. Diferentemente do governo FHC, em que a continuidade de nomes e de propostas pôde ser observada no que diz respeito às políticas de formação a distância, na fase inicial da gestão de Lula é possível observar que as mudanças de gestores à frente da SEED (Secretaria de Educação a Distância) – e, conseqüentemente, dos profissionais responsáveis pelo canal de tevê - produziram, por exemplo, uma estabilização no *Salto para o Futuro*, que se manteve praticamente inalterado no período, com modificações apenas de apresentadores e de cenário. Na tabela abaixo, podemos conferir as alterações no comando da SEED e, por conseguinte, da TV Escola ao longo do governo Lula:

Tabela 6 – Comando SEED e TV Escola

Ministro	Período	Secretário de EAD	Diretor-Responsável pela TV Escola
Cristovam Buarque	janeiro de 2003 a fevereiro de 2004	João Carlos Teatini de Souza Clímaco	Jean-Claude Frederic Frajmund
Tarso Genro	fevereiro de 2004 a março de 2005	Marcos Dantas	Carmen Moreira de Castro Neves
Fernando Haddad	março de 2005 a abril de 2007	Ronaldo Mota	Carmen Moreira de Castro Neves / Leila Medeiros / Viviane Paula Viana (em momentos distintos)
Fernando Haddad	abril de 2007 a 31 de dezembro de 2010	Carlos Eduardo Bielschowsky	Demerval Guilarducci Bruzzi

Como podemos observar na tabela acima, foram cinco profissionais à frente do canal em menos de uma década. Em 2007²⁷, no entanto, a entrada de Carlos Eduardo Bielschowsky na SEED apontou para mudanças no *Salto para o Futuro*, no que diz respeito ao formato. No início de 2008, a direção da TV Escola decide estudar uma nova reformulação do *Salto para o Futuro*, juntamente com os profissionais que trabalhavam no Rio de Janeiro. Desde a gestão do secretário Pedro Paulo Poppovic, a estrutura interna do programa havia ficado dividida em três grupos distintos: educação, jornalismo e produção. Em meados de 2008, esses núcleos foram demandados a elaborar propostas de reestruturação do programa, cujo formato já apresentava – havia alguns anos – sinais de desgaste. A queda no número de ligações de professores era um dos indicativos.

O que havia acontecido? O programa não interessava mais? A forma de ver o programa mudou? Ou os professores já não assistiam mais em recepção organizada? Como não havia uma pesquisa que respondesse a esses questionamentos, a empiria mostrava que era preciso empreender reformulações para atrair esse e outros públicos interessados em educação, especialmente em tempos de convergência de mídias, em que o telespectador poderia ver o seu programa de tevê

²⁷ Nesse mesmo ano o governo publica o decreto 6.246 criando a Empresa Brasil de Comunicação, responsável pela TV Brasil, emissora criada a partir da junção entre Acerp (TVE Brasil) e da Radiobrás. Alguns programas da TV Escola, no entanto, continuaram a ser produzidos pela Acerp (Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto), que continuou a existir. Foi o caso do *Salto para o Futuro*.

favorito de muitas outras formas, seja pela *web*, seja em outros aparatos tecnológicos.

Com isso, dois grupos distintos se formaram (um reunia as equipes de jornalismo e de produção e o outro formado exclusivamente por profissionais da educação) para elaborar – separadamente – suas propostas, que foram posteriormente discutidas em sucessivas reuniões até se chegar a uma nova configuração, o que aconteceu em dezembro do mesmo ano. Durante as reuniões do grupo formado por jornalistas e produtores, do qual eu participava, o que se via, ao analisar o formato que ainda estava no ar, era que o objetivo de desenvolver um determinado assunto em capítulos – afinal, eram cinco programas cujos temas estavam ligados ao tema central da série – não estava alcançando os resultados esperados. E os fatores eram múltiplos: o primeiro era relativo à organização dos sub-temas diante de um tema principal a ser explorado durante cinco dias de exibição. Ao chegar no terceiro programa, ainda abordávamos, quase sempre, involuntariamente, questões já levantadas no primeiro episódio, seja porque os assuntos naturalmente se entrelaçavam, seja porque os convidados não tinham assistido aos programas dos quais não tinham participado e, portanto, não sabiam os assuntos que já haviam circulado na mesa debates. Ao mesmo tempo, as perguntas dos professores quase sempre giravam em torno de um mesmo propósito: “como fazer?”. Nesse emaranhado de propostas distintas – os professores ansiando por dicas e os especialistas desejando explicar conceitos – o pensamento sobre um determinado sub-tema e suas relações com o tema central acabavam “circulando”, sem avanços.

3.5 – Um salto para novos rumos

As mudanças no formato foram implantadas em 2009, mas o objetivo de falar sobre um determinado assunto ligado à educação foi mantido, bem como a divisão em sub-temas. A transformação ficou por conta da forma como o assunto seria desenvolvido: não mais somente em uma mesa de debates, não mais apenas pelo discurso do especialista sentado num estúdio para responder perguntas dos professores-espectadores por meio de uma câmera de tevê. Com o intuito de efetivamente conseguir criar uma narrativa para o tema em destaque, com os muitos desdobramentos que ele poderia oferecer, a equipe formada por jornalistas e produtores propôs a criação de uma revista eletrônica, exibida de segunda a quarta, com a formulação de quadros (uma espécie de capítulos a serem encadeados dentro de uma narrativa) para que os sub-temas pudessem ser explorados com mais profundidade, a partir de experiências realizadas em escolas e de explicações por parte de pesquisadores. Às quintas-feiras, objetivando proporcionar o tempo necessário para que o entrevistado pudesse explicitar suas pesquisas e experiências, foi criado um

programa de entrevistas no estúdio denominado de “outros olhares”. Nesse dia, entretanto, não haveria participação do público. Às sextas-feiras o debate foi mantido com o objetivo de garantir que o espectador/professor pudesse esclarecer dúvidas surgidas ao longo da semana sobre os conteúdos apresentados, ou mesmo fazer comentários. Com isso, chegou-se ao seguinte formato:

Tabela 7 – Formato 2009

TEMA: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA				
PGM1 – REVISTA ELETRÔNICA SUB-TEMA: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	PGM2: REVISTA ELETRÔNICA SUB-TEMA: A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO	PGM3: REVISTA ELETRÔNICA SUB-TEMA: CURRÍCULO: TEMPOS E ESPAÇOS	PGM4: ENTREVISTAS OUTROS OLHARES SOBRE O TEMA EM FOCO	PGM5: DEBATE
QUADROS MÓVEIS ESPALHADOS EM 3 BLOCOS	QUADROS MÓVEIS ESPALHADOS EM 3 BLOCOS	QUADROS MÓVEIS ESPALHADOS EM 3 BLOCOS	3 BLOCOS: UM ENTREVISTADO EM CADA	3 CONVIDADOS DISCUTEM O QUE FOI MOSTRADO AO LONGO DA SEMANA

Os “quadros móveis” apontados acima são vídeos, com duração média de quatro minutos, que ajudam a dar o encadeamento adequado ao tema. Por não serem fixos, contribuem para que não haja um “engessamento” do programa. Cada quadro tem nome, identidade e objetivos definidos. Como são gravados e editados, possibilitam o desenvolvimento da narrativa – e, portanto, dos conteúdos – fazendo com que o assunto avance e não fique em “círculos”, como antes. Mas essa proposta, no entanto, duraria até o ano de 2012, quando o programa volta a passar por outra reformulação²⁸.

Durante os oito anos de governo Lula, foram exibidos 783 programas, com duração média de 52 minutos cada um, totalizando mais de 40 mil horas de exibição. No quadro abaixo podemos observar as etapas prioritárias no período:

²⁸ Com a extinção da Secretaria de Educação a Distância e a realocação da TV Escola na Secretaria de Educação Básica, a direção do canal sugere novas alterações que estão em curso no momento da escrita deste trabalho.

Tabela 8 – Panorama de 2003 a 2010, anos Lula

Destinação	Número de programas
Educação Infantil	35
Ensino Fundamental	627
Ensino Médio	65
Programas especiais (em sua maioria voltados para celebrar o dia do professor)	25
Programas que abordaram políticas governamentais, como o SAEB e os PCNS, entre outros.	31

Assim como fizemos no governo FHC, chegamos a esse agrupamento a partir da indexação dos temas e, com isso, observamos que, do total de programas destinados ao ensino fundamental, 30 trataram de questões relativas à pluralidade cultural. Também olhamos detalhadamente para os títulos e dividimos as temáticas para verificar os temas mais recorrentes nos dois mandatos do governo Lula. Vejamos no quadro abaixo:

Tabela 9 – Temas Ensino Fundamental, governo Lula

Temas	Número de programas
Áreas do Conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, entre outras)	122
Temas Transversais/Temas Gerais	190
Educação Especial	10
Educação de Jovens e Adultos	21
Linguagens (programas destinados a problematizar diferentes linguagens, como cinema.)	50
Escola (programas destinados a problematizar o cotidiano escolar e a aproximação entre escola e comunidade)	85
Tecnologias	40
Avaliação	05
Formação de Professores	31

Faz-se necessário ressaltar o fato de que a educação infantil, o ensino médio, bem como os programas que abordaram as políticas do governo não entraram para o levantamento apresentado no quadro acima. Diferentemente do governo FHC, em que a maioria das edições especiais (com

apenas uma apresentação e não cinco, como de praxe numa série) foi destinada à celebração do dia professor, no governo Lula houve vários programas dessa natureza (com apenas uma edição) abordando temas diversificados e, por isso, eles foram incorporados a esse levantamento no item *Temas Transversais/Temas gerais*. Tópico que, por sua vez, incorporou séries cujas temáticas se referiam a questões culturais, como festas populares, visitas a museus e a preservação da memória, dentre outros.

Por fim, ao compararmos as escolhas dos dois governos, podemos observar que as temáticas apresentadas no *Salto para o Futuro* estavam em consonância com as políticas empreendidas pelos respectivos governantes. Nesse sentido, cabe retomar que no governo FHC os programas de tevê focalizaram o ensino fundamental, em sintonia com a própria diretriz governamental, tendo, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteadores, a partir do ano de 1997. Chama a atenção ainda a quantidade de programas destinados a problematizar as políticas do período como o SAEB, os PCNS e a utilização da própria TV Escola.

No governo Lula podemos destacar, primeiramente, a queda na quantidade de programas: de 1092 no governo FHC, para 783. Entretanto, a diminuição do número de programas exibidos anualmente começa a se acentuar ainda na gestão de FHC, como podemos ver no quadro abaixo:

Tabela 10 – Quantidade de programas de 1995 a 2010

Ano	Quantidade de programas
1995	187
1996	177
1997	160
1998	134
1999	109
2000	103
2001	115
2002	111
2003	101
2004	101
2005	107
2006	105
2007	102
2008	112
2009	79
2010	76

Na tabela acima chama a atenção a queda acentuada nos dois últimos anos do governo Lula. Isso se deu por conta das mudanças empreendidas a partir de 2009. Por ter participado do processo, conforme relatado neste capítulo, registrei que um dos motivos era pelo fato de o fluxo de produção ter sido intensamente alterado com a inclusão de mais reportagens e depoimentos realizados fora do estúdio. Por conta disso, foram necessárias mais gravações, mais viagens e, por conseguinte, mais horas destinadas ao processo de edição dos vídeos. É preciso considerar, ainda, que cada série é composta de cinco programas, cada um com 48 minutos de duração, e envolve um processo com variadas etapas: reunião com consultoria, apuração de dados e de experiências, elaboração de pautas, marcação e realização de entrevistas, roteirização, edição e sonorização.

Outro fator que emergiu da análise dos números apresentados em ambos os governos é a focalização no ensino fundamental. Embora o número de programas destinados a essa etapa da educação básica tenha sido menor no governo Lula – quando comparado ao governo FHC –, o montante ainda é maior do que o das outras etapas, expressando, assim, uma continuidade em relação ao governo anterior, como apontaram alguns especialistas no segundo capítulo deste trabalho. Por outro lado, podemos observar também um aumento significativo nos programas direcionados ao ensino médio, bem como dos programas que abordaram a temática da Pluralidade Cultural. Nesse sentido, decidimos olhar para alguns desses programas para investigar como se construiu o discurso dos entrevistados nos diferentes governos.

CAPÍTULO 4 – CARACTERIZAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A OPÇÃO PELA ANÁLISE DO DISCURSO DE ORIGEM FRANCESA

Neste capítulo pretende-se abordar, de forma breve, alguns marcos da história da AD de linha francesa e estabelecer relações dos conceitos desse enfoque teórico-metodológico com as questões investigadas nesta pesquisa. A escolha da AD foi realizada ainda na fase inicial do processo, o que, em alguns momentos, nos provocou questionamentos em relação ao fato de a decisão ser ou não adequada aos objetivos dessa investigação.

A opção pela a Análise de Conteúdo chegou a ser cogitada em um dado momento, mas as leituras, no entanto, apontaram que deveríamos nos manter na direção da AD, afinal o que nos interessava era observar como o discurso de profissionais envolvidos com a educação – em diferentes esferas – concebia o sentido de Pluralidade Cultural em dois importantes períodos da história da educação no Brasil: de 1995 a 2002 e de 2003 a 2010. O objetivo, portanto, não era olhar para o objeto de investigação com o intuito de levantar recorrências ou sentidos não desvelados, propostas que se coadunam com a Análise de Conteúdo, como nos mostra Orlandi (2009, p. 17):

A Análise de Conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da Análise de Conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?.

Em seu livro *Arqueologia do Saber*, obra apontada como crucial para o entendimento de conceitos que fundamentaram a AD de linha francesa, Michel Foucault, embora não estivesse traçando um conceito de AD, nem mesmo um paralelo entre AD e Análise do Conteúdo, aponta o que seria a proposta de análise de um campo discursivo.

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2010, p.31).

E Gregolin (2006) nos esclarece o que pretendia Foucault ao propor um estudo – não, como já dissemos, sobre o que alguns teóricos definiram como análise do discurso – mas, sobretudo, sobre os diversificados componentes de uma prática discursiva.

Assim, a arqueologia propõe estudar as práticas discursivas, isto é, “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística as condições de exercício da função enunciativa” (1986, p. 136). Por isso, em vez da descrição de unidades estáticas (que o conceito de *epistème* parecia sugerir, em 1966), com a ideia de “prática discursiva”, Foucault propõe uma análise que persiga a movimentação dos enunciados, sua movência nos atos praticados por sujeitos historicamente situados (GREGOLIN, 2006, p. 95).

O texto escrito ou falado – e somente a partir dele – a revelar algo sobre determinados sujeitos, em determinados tempos históricos. Essa foi a premissa para a opção pela AD, e a certeza nos permitiu seguir adiante com a investigação e, assim, definir os conceitos-chave com os quais pretendíamos trabalhar e as relações a serem estabelecidas com o objeto em estudo.

A imersão no universo da AD francesa se tornou, obviamente, imprescindível para a estruturação do trabalho. Se é do domínio da AD buscar contextualizar o discurso com o momento histórico em que fora produzido, era importante para a pesquisa investigar a própria história da construção da Análise do Discurso, cuja arquitetura recebeu alicerces – e, portanto, discursos – de diferentes áreas.

Desse modo, se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2009, p. 20).

Cabe ressaltar que não há a intenção de se reconstituir detalhadamente nessa investigação a história da AD de linha francesa, uma vez que a metodologia foi – e continua sendo – devidamente esquadrihada por pesquisadores de diversos campos, inclusive no Brasil. O objetivo é apenas apresentar ao leitor do campo da educação alguns marcos importantes e as contribuições que a AD pode trazer para a área para, posteriormente, apontar os motivos pelos quais alguns teóricos foram mais incorporados a esse estudo do que outros.

4.1 - As origens

Em sua obra, Orlandi (2009) nos mostra que o linguista francês Michel Bréal já analisava a estrutura dos textos no Século XX sob pontos de vista não apenas gramaticais, mas foram os

estudos dos formalistas russos²⁹, realizados entre os anos de 1910 e 1930, que apresentaram sinais de que havia mais em um texto do que a estrutura gramatical poderia revelar. Os pesquisadores analisaram textos literários e ultrapassaram a tradicional maneira de investigar à época: a Análise de Conteúdo. O pioneirismo desses pesquisadores, como Roman Jakobson, nos estudos do que viria a se chamar *discurso* é abordado por Brandão (2004, p. 13):

Pode-se afirmar com Maingueneau (1976) que foram os formalistas russos que abriram espaço para a entrada no campo dos estudos linguísticos daquilo que se chamaria mais tarde discurso. Operando com o texto e nele buscando uma lógica de encadeamentos “transfrásticos”, superam a abordagem filológica ou impressionista que até então dominava os estudos da língua.

Mas foi o texto *L'Analyse automatique du discours* (A análise automática do discurso) escrito pelo filósofo francês Michel Pêcheux, em 1969, que marcou a história dos estudos sobre a AD na França. A trajetória de Pêcheux nesse campo começa anos antes, com a publicação de outros dois textos sob o pseudônimo de Thomas Hebert. Paul Henry (2010) revela que com esse pseudônimo, curiosamente de origem inglesa, o filósofo publicou, em 1966, “Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales, spécialement de la psychologie sociale” sobre questões relativas às Ciências Sociais e, em 1968, “Remarques pour une théorie générale des ideologies”, em que esboçava seus pensamentos sobre *ideologia*, um dos conceitos-chave da AD francesa, e que precisa ser compreendido no contexto das teorizações de Louis Althusser.

Pêcheux havia estudado com Louis Althusser e dele herdou boa parte do pensamento marxista que embasou seu trabalho até os anos 1980, período em que reformula uma série de ideias sobre a AD, depois de anos de embates conceituais com o também filósofo Michel Foucault. Enquanto Pêcheux buscava traçar relações entre o pensamento marxista e seus estudos sobre análise de discurso, Foucault seguia por caminhos diferentes, especialmente por não ver o marxismo da mesma forma que Pêcheux e que seu mestre Althusser:

[...] ele nunca concordou com a posição althusseriana de buscar uma ciência no marxismo a partir de um “corte epistemológico”: na entrevista denominada “Da arqueologia à Dinástica, concedida em 1973, Foucault afirma que dizer que “o marxismo” é uma ciência” deve significar exatamente o contrário do que pensam esses marxistas, isto é, “deve significar que Marx também se enganou”. Para Foucault, o discurso científico não pode ser o puro comentário dos textos fundadores (GREGOLIN, 2006, p.114).

Os textos fundadores do marxismo eram lidos e debatidos por Althusser e seus discípulos – incluindo Foucault – num grupo de estudos inicialmente informal, segundo Gregolin (2006). Eram

²⁹ Os formalistas russos estavam em busca de uma ciência da literatura e refutavam a ideia de construção de uma metodologia a ser aplicada nos textos literários.

os anos 1960, período de efervescência político-cultural na França e em vários países do mundo, momento também em que se consolidava a chamada virada linguística com a retomada das leituras dos textos do Curso de Linguística Geral (1916), de Ferdinand Saussure (1857-1914), obra apontada como um marco na história da linguística e do estruturalismo, escrita depois de sua morte por alguns de seus alunos a partir de anotações sobre suas teorias apresentadas ao longo do curso.

A releitura de Saussure foi um dos principais motores desse movimento, cujo objetivo era separar a Linguística do funcionalismo sócio-psicologista, apoiando-se, principalmente, nos trabalhos de Jakobson e Benveniste. A análise do discurso francesa surgiu nesse contexto, como disciplina transversal fortemente marcada por essa conjuntura epistemológica. Ocorreu nesse período que vai de 1960 a 1975, uma reestruturação global da rede de afinidades disciplinares em torno da Linguística. Essa reestruturação foi obra do estruturalismo, que marcou o fim da hegemonia filosófica da fenomenologia e do existencialismo, possibilitando o aparecimento da antropologia estrutural, a renovação da epistemologia e da história das ciências, a psicanálise anti-psicologista, novas formas de experimentação na escrita literária, a retomada da teoria marxista (GREGOLIN, 2006, p.32).

Nesse cenário de intensas trocas entre diversas áreas do conhecimento – e da forte influência do pensamento estruturalista – se construíram as bases da AD de linha francesa, em que Althusser teve papel relevante na formulação de conceitos que seriam adotados por analistas do discurso como Pêcheux. À frente de importantes estudos sobre o pensamento marxista na *École Normale Supérieure* (ENS) e cercado por renomados pensadores – como Pierre Bourdieu e Giles Deleuze, entre outros – que foram, inclusive, seus discípulos – Althusser vai influenciar as bases da AD ao elaborar, por exemplo, um conceito de ideologia, forjado a partir dos ideais marxistas, e adotá-lo como ponto central de sua teoria. Para Althusser, a ideologia estava diretamente ligada ao binômio dominantes/dominados, como nos mostra Gregolin (2006, p. 43).

Derivando do domínio do “vivido”, a ideologia solidifica as relações sociais, tornando-as suportáveis para os seus diversos atores. Todas as sociedades vivem imersas, necessariamente, nesse *líquido amniótico* em que subsistem e que – conservando os indivíduos prisioneiros de uma ilusão vital – contribui decisivamente para a força de trabalho e das relações de produção que lhes são próprias.

Althusser sustenta que as classes dominantes constroem mecanismos de “perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração” (BRANDÃO, 2004, p.23). E ele ainda elabora dois mecanismos essenciais, pelos quais as classes dominantes vão perpetuar suas formas de dominação, que perpassarão toda a sua conceituação de ideologia: os Aparelhos Repressores do Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos (AIE). Na concepção de Althusser, a ideologia faz parte da vida do sujeito por ele estar necessariamente imerso em um Aparelho Ideológico e, de alguma forma, submetido à atuação dos Aparelhos Repressores, uma vez

que o Estado está presente – sob diferentes aspectos – no cotidiano desses sujeitos, que de forma inconsciente serão cooptados, conseqüentemente, por uma ideologia dominante.

A teoria de Althusser vai ecoar nos trabalhos de Pêcheux que, por sua vez, vai promover uma releitura do conceito, sem, necessariamente, criar distanciamentos em relação ao binômio dominantes/dominados. E ele define que são as questões econômicas que orientam as posições ideológicas dos sujeitos das classes dominantes.

[...] a região da ideologia deve ser caracterizada por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica: mais particularmente, o funcionamento da instância ideológica deve ser concebido como “determinado em última instância” pela instância econômica, na medida em que aparece como uma das condições (não econômicas) da reprodução da base econômica, mais especificamente das relações de produção inerentes a esta base econômica (PÉCHEUX, 2010, p.162).

O conceito de ideologia³⁰, entretanto, nem sempre foi visto pelas sociedades a partir dessa perspectiva. Segundo Brandão (2004, p. 19), foi a partir da obra *Elements de idéologie*, escrita em 1810 pelo filósofo francês Destutt de Tracy, que surge o termo *ideologia* como uma prática científica que buscava relacionar o homem ao meio ambiente. Foi com Napoleão Bonaparte que a expressão passou a ser vista como “uma doutrina irrealista e sectária, sem fundamento objetivo, e perigosa para a ordem estabelecida”. O Imperador conseguiu o deslocamento da expressão, de algo positivo para pejorativo, ao chamar “os ideólogos franceses de “abstratos, nebulosos, idealistas e perigosos (para o poder) por causa do seu desconhecimento dos problemas concretos” (REBOUL apud BRANDÃO, 2004, p.19).

É com o marxismo que a concepção de ideologia vai ganhar novos contornos, sendo, a partir de então, apropriada pelos adeptos da filosofia marxista como um mecanismo construído pelas classes dominantes para se sobrepôr aos sujeitos, posicionados supostamente de forma inferiorizada na sociedade, de acordo com uma hierarquização estruturada com bases em questões socioeconômicas. Segundo Brandão (2004, p. 30), a concepção marxista de ideologia “preconiza a existência de *um* discurso ideológico que, utilizando-se de várias manobras, serve para legitimar o poder de uma classe ou grupo social”. Entretanto, Brandão (2004) também nos mostra a concepção de ideologia estruturada pelo filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005), que não mais considera a relação entre classes sociais como a essência da ideologia e procura concebê-la como uma “práxis social”:

De outro lado, temos uma noção mais ampla de ideologia que é definida como uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa

³⁰ Cabe reforçar que esse conceito surge aqui a título de contextualização, uma vez que, embora seja caro para a AD, não o trataremos no capítulo das análises dos programas.

determinada circunstância histórica. Isso vai acarretar uma compreensão dos fenômenos linguagem e ideologia como noções estreitamente vinculadas e mutuamente necessárias, uma vez que a primeira é uma das instâncias mais significativas em que a segunda se materializa. Nesse sentido, não há *um* discurso ideológico, mas todos os discursos o são. Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como “falsa consciência” ou dissimulação, ou mascaramento, voltando-se para outra direção ao entender a ideologia como algo inerente ao signo em geral (p.30).

Retomando a concepção de ideologia de Pêcheux, ela é apenas um entre os vários pontos de discordância entre ele e Foucault. Em seu livro *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*, a linguista brasileira Maria do Rosário Gregolin explicita os diversos embates travados entre ambos sobre os variados conceitos que comporiam as bases da análise do discurso. Segundo Gregolin (2006), Foucault, que nunca se definiu como um analista do discurso, recusava o rótulo de que seria um estruturalista e – por não conceber o marxismo como ciência – questionava algumas das premissas do materialismo histórico. Uma delas seria a existência da luta de classes. Gregolin (2006, p. 133) nos mostra que Foucault pressupunha a existência de “micro-lutas, já que não há um centro único do Poder, pois ele se espalha por toda a topografia social – e, sendo micro-lutas, elas transcendem a noção de “lutas de classe”. E ela ressalta: “se não há em Foucault a noção althusseriana de “aparelhos ideológicos”, há toda uma teoria e análise do “poder” que, certamente, envolve lutas, nas quais os sujeitos se digladiam cotidianamente” (p.133). O conceito de poder para Foucault está diretamente relacionado aos mecanismos de controle existentes na sociedade, que emergiram no momento em que o homem percebeu o papel “utilitário” do corpo nas engrenagens da própria sociedade.

Em *Vigiar e Punir* (1975) ele mostra que nos séculos XVII e XVIII, junto com a aparição da arte do corpo humano, houve a descoberta do corpo como objeto transformável em eficiência e alvo de controle. É o que ele denomina de “momento das disciplinas”. Desde então, os mecanismos disciplinares que organizam os corpos nas prisões, nos hospícios, nos quartéis, nas empresas, nas escolas, etc. tomam a forma social mais ampla de uma sofisticada e sutil tecnologia de submissão em movimentos, gestos, silêncios que orientam o cotidiano (GREGOLIN, 2006, p.132).

Os sujeitos, portanto, estariam submetidos a regras determinadas por relações cujo o objetivo seria a disciplinarização dos corpos e a consequente transformação dos homens em máquinas produtivas. Essas ações, com o intuito de disciplinar os corpos, seriam internalizadas num cotidiano repleto de formas de controle denominadas de micro-físicas do poder.

Essa micro-física se materializa no *olhar vigilante* que, do interior das instituições (regulamentos minuciosos, inspeções e controle sobre o corpo que tomam forma

nas escolas, prisões, quartéis etc.) ganha prolongamento social nas ações da vida cotidiana. Esse controle olhar se funde com a disciplina organizadora do tempo e do espaço, criando o império da regularidade, do ritmo, pois **é proibido perder tempo** já que “tempo é dinheiro” (GREGOLIN, 2006, p.132).

A pesquisadora ressalta ainda um trecho de *Vigiar e Punir* em que Foucault descreve o propósito desse controle: “o sujeito individual obediente aos hábitos, regras, ordens; uma autoridade que é exercida continuamente em volta e acima dele e que ele deve internalizar para funcionar automaticamente nele” (FOUCAULT, 1975, p. 227 apud GREGOLIN, 2006, p. 133). Embora trace outro binômio que aponte a existência de controladores e controlados, Foucault sinaliza também para as formas de resistência dos sujeitos aos processos de vigilância, evocando a própria história como testemunha desse não-assujeitamento inconsciente, preconizado nas teorias da AD oriundas do marxismo.

Ao abordar a “disciplinarização”, Foucault não enxerga os indivíduos como autômatos que aceitam passivamente todas as determinações do poder. O que ele quer enfatizar é que a sociedade procurou um ajustamento cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico – entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder. Se só houvesse a escravização, a submissão e a passividade seria o *fim da História*. Para Foucault, o fato de haver uma “disciplinarização”, de ter sido necessário desenvolver mecanismos de controle e de vigilância contínuos demonstra que os sujeitos lutam (GREGOLIN, 2006, p.136).

Ao ver o sujeito também como atuante nos processos cotidianos e com capacidade de reagir, Foucault acaba por promover um deslocamento da concepção de “ideologia dominante”, embora, vale ressaltar, ele não tenha criado uma conceituação de ideologia em suas obras. A partir dessa perspectiva foucaultiana, o sujeito deixa de ser forjado exclusivamente por ideias de determinados grupos e passa a ser sujeito sócio-histórico que intervém e que, portanto, também é passível de produzir ideologias.

O discurso para Foucault também ganha outros contornos. Se para Pêcheux a produção discursiva vai, necessariamente, ser influenciada pelas posições ideológicas dominantes, para Foucault ele é um acontecimento no sentido de que está diretamente relacionado às condições imediatas em que fora produzido e ao contexto sócio-histórico. Foucault, portanto, “propõe analisar o *acontecimento discursivo*, isto é, tratar os enunciados efetivamente produzidos, em sua irrupção de acontecimento, a fim de compreender as condições que possibilitaram a sua emergência em um certo momento histórico” (GREGOLIN, 2006, p.76). E a produção discursiva – expressa num texto escrito ou verbal – é carregada de sentidos, “sentidos que não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só da intenção dos sujeitos” (ORLANDI, 2009, p.30).

Dessa forma, este trabalho procura estar em sintonia com as concepções de Foucault adotadas por analistas do discurso que, a partir da perspectiva foucaultiana, deram continuidade aos estudos dessa proposta metodológica. Uma concepção que acredita na existência de um sujeito afetado por formas de controle, mas que também crê na capacidade de resistência dos sujeitos a esses mecanismos, produzindo efeitos nas formas de organização da sociedade, nos discursos e na história.

Pensando o sujeito como uma fabricação, uma construção realizada, historicamente, pelas práticas discursivas, é no entrecruzamento entre discurso, sociedade e história que Foucault observa as mudanças nos saberes e sua consequente articulação com os poderes. Para Foucault, o sujeito é resultado de uma produção que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente (os eixos do ser-saber, do ser-poder, e do ser-si). [...] Portanto, se o objetivo fundamental de Foucault é “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura” e, se essa história é constituída pelo discurso, a relação entre linguagem, história e sociedade está na base de suas reflexões (GREGOLIN, 2006, p.58).

Faz-se necessário, contudo, reforçar neste momento que o presente trabalho traz à tona alguns conceitos-chave da AD, mas que nem todos estarão em foco nas análises a serem empreendidas no último capítulo, quando observaremos o discurso dos entrevistados dos programas que versaram sobre Pluralidade Cultural. Muitos desses conceitos emergiram à medida que fomos estabelecendo relações com as próprias questões do *Salto para o Futuro* – como o fato de ser um programa de tevê – e, dessa forma, pudemos construir um entendimento sobre a escolha da proposta metodológica. Sendo assim, alguns deles são peças importantes na arquitetura da narrativa – porque estão engendrados na engrenagem da AD – mas não necessariamente fundamentais no nosso processo de observação.

Dessa forma, decidimos trabalhar essencialmente com três categorias da Análise do Discurso: sujeito, discurso e condições de produção. Começaremos, no entanto, problematizando o ambiente de um programa televisivo - que é, ao mesmo tempo, um curso de formação continuada de professores a distância e uma política educacional pública em esfera federal. Sempre que possível, buscaremos estabelecer relações com alguns conceitos da Análise do Discurso com o intuito, como já afirmamos, de construir um cenário em que possamos “visualizar” a aplicabilidade dos próprios conceitos no objeto em estudo.

4.2 – Os sujeitos do discurso do programa Salto para o Futuro

Ao longo dos seus vinte anos de existência, o *Salto para o Futuro* teve diferentes formatos, como vimos no capítulo anterior. De 1991, momento da sua criação, até a chegada da TV Escola, consistia na exibição de vídeos que eram sucedidos por comentários por parte de professores contratados pela emissora – cujos nomes já eram fixos da programação e conhecidos dos telespectadores – para esclarecer ao público o tema em pauta e seus possíveis desdobramentos.

A reformulação empreendida em 1998, dois anos depois da incorporação do programa pelo Canal TV Escola, uma nova configuração foi se consolidando com a chegada dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*³¹: especialistas e pesquisadores – professores ou não – de diferentes áreas e de diversas regiões, passaram a debater um determinado tema da educação pautado pelo próprio MEC. Com isso, os sujeitos se diversificaram. Já não mais haveria um ou dois “comentaristas” de educação e, sim, pesquisadores de campos variados, com o intuito de retratar a diversidade de pesquisas sobre educação existentes no país e também de problematizar as práticas pedagógicas existentes nas escolas brasileiras. Na figura abaixo podemos observar como se dá a formação de uma mesa de debates no estúdio do programa³²

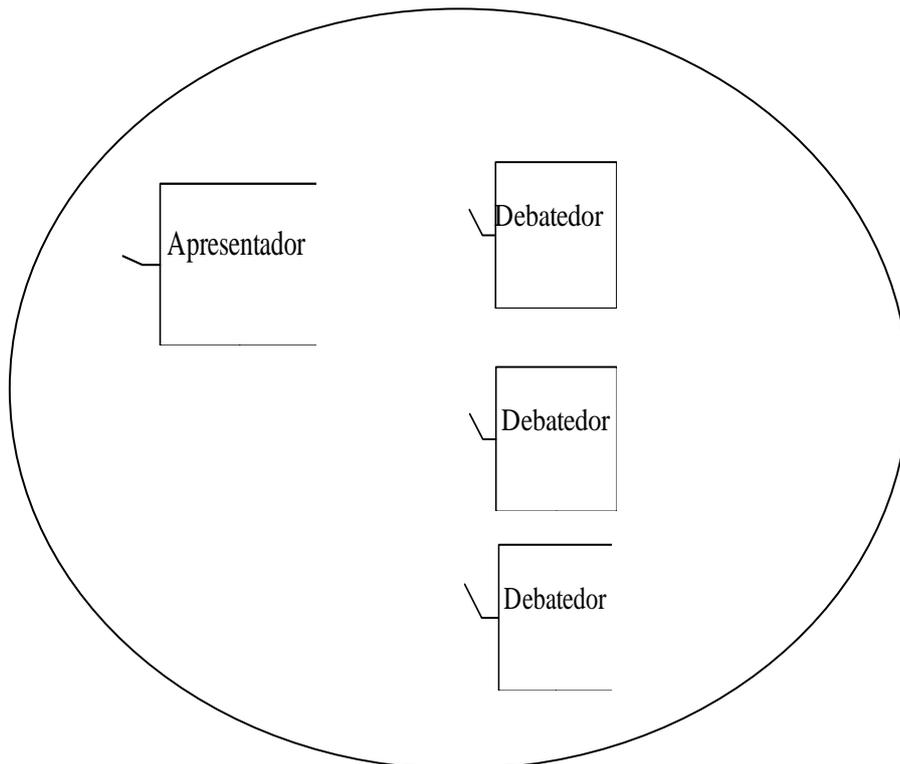


Figura 1 – Mesa de debate do programa *Salto para o Futuro*

³¹ Documentos com orientações curriculares para o ensino fundamental, criado no governo FHC.

³² Reiterando que essa configuração muda com a reformulação empreendida em 2009, ainda no governo Lula, quando mais um apresentador é incorporado ao debate.

Mas quem são esses sujeitos-debatedores³³? Em sua grande maioria, profissionais da educação envolvidos com o tema em destaque, seja pesquisando, seja vivenciando na prática em espaços formais e não-formais de educação. Partindo-se do pressuposto de que grande parte dos debatedores é oriunda de centros ou grupos de pesquisa das universidades brasileiras – em maior número se comparado ao de profissionais que somente atuam em espaços educacionais –, temos, então, um cenário em que a produção discursiva dos sujeitos que participam dos programas do *Salto para o Futuro* é atravessada – eminentemente – pelo discurso acadêmico. Uma configuração que nos conecta ao conceito de ritual de Foucault.

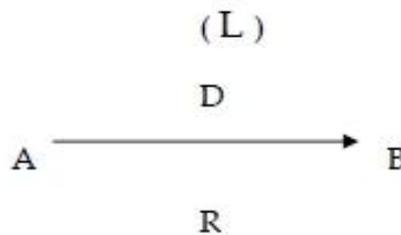
O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (FOUCAULT, 2009, p.39).

Os entrevistados, portanto, são sujeitos que “falam” de um determinado lugar – nesse caso a academia, um espaço reconhecidamente de produção de conhecimento. Essa constatação nos provoca uma outra reflexão: esses sujeitos são convidados a participar de um programa de tevê para debater um determinado assunto relacionado ao universo educacional, assunto que, por sua vez, fora colocado na pauta dos debates pelo próprio Ministério da Educação, considerando-se que é o MEC quem define a grade de temas a serem tratadas no programa. Ou seja, os sujeitos da produção discursiva não são necessariamente porta-vozes das políticas educacionais do governo, podem ou não estabelecer concordâncias ou discordâncias com algumas delas, mas o “lugar de onde falam” é o da pesquisa, da produção de conhecimento acerca dos variados assuntos que se conectam à educação.

Essa configuração pode ser relacionada ao que Foucault denominou de dispersão, no sentido de que um “único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 1986, p. 107 apud GREGOLIN, 2006, p.92). No programa, ele é um sujeito que possui múltiplas posições: educador, especialista do assunto em debate, convidado do MEC, entrevistado de um programa de tevê, esclarecedor de dúvidas de telespectadores, um público eminentemente formado por professores da educação básica. E é para esse público que a produção discursiva desses sujeitos vai

³³ Trataremos apenas dessa configuração, em que os debatedores são escolhidos por consultores, porque as séries de programas que analisaremos está baseada nesse formato e não em outro.

ser direcionada, estabelecendo uma relação que é mais complexa do que o esquema elementar da comunicação *emissor-mensagem-receptor*. É, na verdade, uma relação que apresenta proximidade com o esquema reformulado por Pêcheux (2010), que levou em conta no processo comunicacional a produção de sentidos entre locutores e interlocutores, conforme figura abaixo:



O esquema considera, portanto:

A: o “destinador”,

B: o “destinatário”,

R: o “referente”,

(L): o código linguístico comum a A e a B,

→: O “contato” estabelecido entre A e B,

D: a sequência verbal emitida por A em direção a B³⁴.

Para melhor compreender a produção de sentidos no processo de comunicação entre locutores e interlocutores, recorreremos, mais uma vez, aos estudos de Orlandi (2009, p. 21):

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção de realidade, etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na ideia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores.

Um jogo de imagens que se complexifica ao colocarmos a mediação da televisão na relação entre locutores e interlocutores. Quando incluímos esse elemento no esquema formulado por Pêcheux podemos vislumbrar algumas prováveis implicações nesse processo.

³⁴PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso...* p. 80-81.

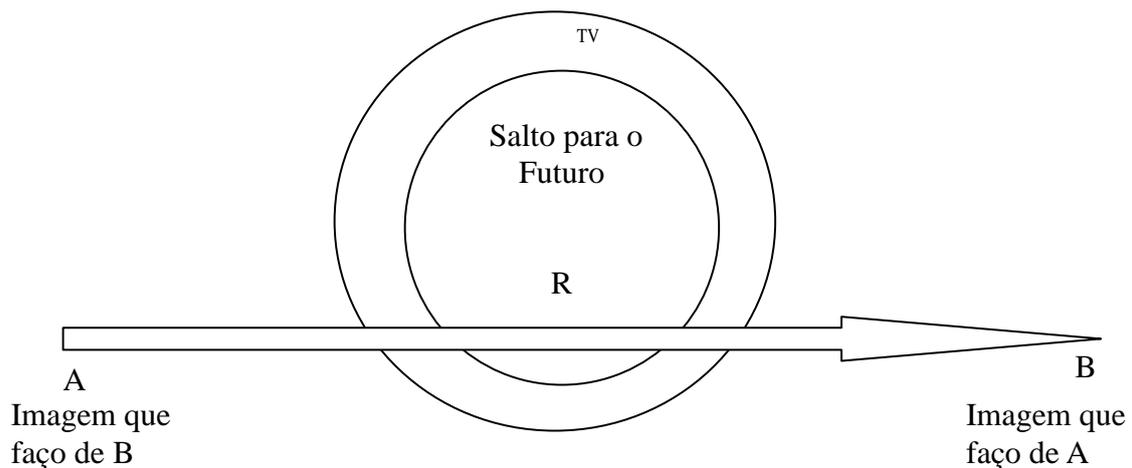


Figura 2 – Formações imaginárias no Salto para o Futuro

Se considerarmos o fato de que o programa *Salto para o Futuro* se constitui, desde o seu surgimento, como um curso de formação continuada a distância, podemos concluir que o entrevistado – que se configura como o sujeito A no esquema – produz um discurso quase que irrefutável para o sujeito B, porque parte-se da premissa de que ele é o profissional formador, com um saber acumulado sobre o assunto em pauta, e o sujeito B um professor-cursista. Ou seja, um aluno. Nesse sentido, os debatedores são sujeitos “autorizados” a abordar as questões propostas para o debate pelo fato de serem, em grande parte, pesquisadores acadêmicos dos assuntos em pauta. E eles foram selecionados – e não outros – para esclarecer dúvidas de outros professores acerca de questões pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas. Esse pressuposto evoca o que Pêcheux chamou de “formações imaginárias”³⁵. Gregolin (2006, p. 44) nos revela que o pesquisador via...

[...] nos protagonistas do discurso não a contribuição física de “organismos humanos individuais, mas a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia”. Assim, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.

Entre o programa de tevê e o público, há o lugar do professor da pesquisa e o lugar do professor da prática da sala de aula, que assiste ao curso a distância com o intuito de acrescentar algo à sua formação e de melhorar suas formas de trabalho. Nesse emaranhado de imagens, Orlandi

³⁵ Neste trabalho abordaremos o conceito de formação imaginária concebido por Pêcheux.

(2009, p. 40) nos lembra ainda que “se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante”. Além de todos esses fatores, o discurso produzido pelos entrevistados é atravessado ainda pelo discurso do apresentador.

Sendo assim, podemos concluir que o discurso do *Salto para o Futuro* é estruturado a partir de diferentes discursos que entram em cena no programa de tevê: o do entrevistado, o do público que entra em contato para esclarecer suas dúvidas sobre o assunto em pauta e, ainda, o do apresentador, cuja atuação - em razão de suas perguntas e intervenções, como veremos mais adiante - pode, quase sempre, produzir efeitos nas respostas dos sujeitos-debatedores. Mais uma vez, ressaltaremos o fato de que o alvo principal de nossas observações é a prática discursiva dos debatedores do programa. Não obstante, não deixaremos de fazer relações sobre como essas questões implicam no processo.

4.3 – A produção discursiva num programa de tevê

O conceito de discurso adotado neste trabalho está relacionado aos estudos de Foucault, que o definiu da seguinte forma, segundo Gregolin (2006):

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é de parte a parte, histórico – fragmento da história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade (FOUCAULT, 1986, p. 135-136 apud GREGOLIN, 2006, p.95).

Nessa afirmação, Foucault evoca outros dois conceitos-chave da AD forjados por ele: *enunciado* e *formação discursiva*, que também são cruciais para a compreensão de questões presentes no estudo em foco. Os enunciados vão compor o que Foucault denominou de formação discursiva.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregada de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição

(objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2010, p. 43).

De acordo com Gregolin (2006, p. 90), “o que ele descreve como formação discursiva constitui grupos de enunciados, isto é, um conjunto de performances verbais que estão ligadas ao nível dos enunciados”. Foucault também definiu que um enunciado “[...] não é, em si mesmo, uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 1986, p. 98-99 apud GREGOLIN, 2006, p. 88). Portanto, se tomarmos o significado da palavra enunciado tal qual ele se apresenta em um dicionário não teremos a resposta para o que Foucault propõe ser o *enunciado* em um discurso. Vai além de uma proposição, declaração ou exposição e, por isso, é preciso vê-lo a partir das condições sócio-históricas em que fora produzido.

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado, como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei -, o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou rivalidade (FOUCAULT, 2010, p. 118).

Segundo Gregolin (2006, p. 88), “Foucault mostra que o que torna uma frase, uma proposição, um ato de fala em um enunciado é justamente a *função enunciativa*: o fato de ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado”.

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros, e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2010, p. 32).

E, ainda segundo as concepções foucaultianas, “não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo” (FOUCAULT, 1986, p.114 apud GREGOLIN, 2006, p.93). Nesse jogo enunciativo encontra-se, ainda, a ideologia, não mais encarada como uma imposição de classes dominantes às classes dominadas.

Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2009, p. 43).

Essa concepção de ideologia se coaduna com a AD que buscamos empregar nesse trabalho. Afinal, podemos supor que os sujeitos da produção discursiva *do Salto para o Futuro* possuem posições ideológicas marcadas pelo discurso acadêmico e pelas concepções educacionais do seu tempo que, por sua vez, foram forjadas a partir das reflexões de estudiosos de outros tempos históricos, num entrelaçamento de vozes que nos remete ao conceito de polifonia, que aqui nos é apresentado por Barros (2005, p. 34), a partir de seus estudos sobre Bakhtin.

[...] pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variam as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma só voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos.

Mas esse diálogo entre locutores e interlocutores é afetado pelas condições de produção, seja no contexto da enunciação, seja pelos momentos históricos em que o discurso fora produzido. Nesse sentido, buscaremos, a partir de então, compreender de que forma esse conceito da AD (condições de produção) se faz presente na produção discursiva dos entrevistados do programa *Salto para o Futuro*.

4.4 – O cenário e os atores

Em março de 1996, o sociólogo Pierre Bourdieu proferiu uma série de palestras que se transformaram em programas de tevê e, posteriormente, em um livro denominado *Sobre a Televisão*

– *A influência do jornalismo e os Jogos Olímpicos*. Na obra Bourdieu faz duras críticas a forma como as emissoras se estruturam e se organizam para viabilizar os programas jornalísticos e tece uma série de observações, inclusive sobre os programas de debates. Logo no primeiro capítulo aponta, em apenas um parágrafo, os diversos motivos pelos quais a tevê, com os seus modos de produção, acabava por limitar o discurso de quem nela se dispusesse a explicitar algo relevante.

Creio que é importante ir falar na televisão, mas sob *certas condições*. Hoje, graças ao serviço audiovisual do Collège de France, benefico-me de condições inteiramente excepcionais: em primeiro lugar, meu tempo não é limitado; em segundo, o assunto do meu discurso não me foi imposto – eu o decidi livremente e ainda posso mudá-lo –; em terceiro, ninguém está ali, como nos programas comuns, para me chamar à ordem, em nome da técnica, em nome do “público que não compreenderá” ou em nome da moral, da conveniência, etc. É uma situação inteiramente particular já que, para empregar uma linguagem fora de moda, tenho um *domínio dos instrumentos de produção* que não é costumeiro (BOURDIEU, 1997, p.16).

O pesquisador vai além em suas críticas. Faz uma alusão ao chamado “consumo *fast*” ao afirmar que a televisão não seria propícia à reflexão pelo fato de o tempo de tevê ser determinante para o tempo do pensamento do provável entrevistado e, por isso, haveria uma categoria de pensadores, denominada por de *fast-thinkers*.

Eu dizia ao começar que a televisão não é muito propícia à expressão do pensamento. Estabelecia um elo, negativo, entre a urgência e o pensamento. É um velho tópico do discurso filosófico: a oposição feita por Platão entre o filósofo que dispõe de tempo e as pessoas que estão na ágora, a praça pública, e que são tomadas pela urgência. Ele diz, mais ou menos, que, na urgência, não se pode pensar. É francamente aristocrático. É o ponto de vista do privilegiado que tem tempo, e que não se interroga muito sobre seu privilégio. Mas este não é o lugar de discutir esse aspecto; o certo é que há um elo entre o pensamento e o tempo. E um dos problemas maiores levantados pela televisão é a questão das relações entre o pensamento e a velocidade. Pode-se pensar em velocidade? Será que a televisão, ao dar a palavra a pensadores que supostamente pensam em velocidade acelerada, não está condenada a ter apenas *fast-thinkers*, pensadores que pensam mais rápido que sua sombra[...]? (BOURDIEU, 1997, p. 40).

Embora Bourdieu estivesse abordando os programas jornalísticos, alguns dos mecanismos destacados por ele também podem ser relacionados ao processo de produção de um curso de formação continuada transmitido pela televisão. Mecanismos que produzem impactos na produção discursiva dos entrevistados do *Salto para o Futuro*, gerando desdobramentos que buscaremos detalhar neste trabalho, uma vez que dizem respeito ao que a AD chama de condições de produção imediatas, o que afeta o discurso no exato momento em que é produzido. Segundo Orlandi (2009, p. 30), “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da

enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Por atuar diante das câmeras e nos bastidores do *Salto para o Futuro* por quatorze anos, pude observar que há diversificados fatores presentes na construção de um programa televisivo que, de alguma forma, podem influenciar a produção discursiva, a começar pelo tempo de duração. No *Salto para o Futuro*, os documentos mostram que esse tempo já variou entre 30, 54 e, desde 2009, passou a ser de 48 minutos. Quem define a duração é a direção do canal, algumas vezes por conta dos resultados de pesquisas junto ao público, outras por comparações com produções de outras emissoras, inclusive em outros países. Em menos de 48 minutos (considerando-se que há os intervalos e as intervenções dos mediadores), portanto, é preciso que os entrevistados respondam a uma série de perguntas elaboradas previamente pelo mediador (que, de modo geral, fará os questionamentos com base nas orientações da consultoria) e também as enviadas pelo telespectador. Um processo que nos remete ao conceito de controle de Foucault evocado por Oliveira (2002, p. 27).

Foucault também trabalha com a questão do controle mostrando como ele se exerce, atualmente, sobre o indivíduo através da fixação deste último em várias instituições: escola, trabalho, religião etc. Todas elas procuram garantir a sua formação, dos indivíduos e das mentalidades de acordo com esse sistema. As formas utilizadas são muitas; as instituições desenvolvem maneiras, mais ou menos ostensivas, de garantir esse controle. Ele nos mostra que as instituições pedagógicas, médicas, penais etc. procuram se encarregar de todo esquema temporal da vida dos indivíduos. O *seqüestro do tempo* é assim uma forma de controle.

A produção discursiva dos entrevistados acontece num estúdio, um ambiente carregado de ritos a serem cumpridos antes de um programa dessa natureza ser efetivamente exibido, além do fato de esse discurso ser disseminado via televisão – e embora tenha um público-alvo definido – o programa pode ser acompanhado por qualquer pessoa que se interesse a vê-lo – o que pressupõe a existência de alguns rituais de comportamento do entrevistado e de controle do seu próprio discurso.

Com a televisão, estamos diante de um instrumento que, teoricamente, possibilita atingir todo mundo. Daí certo número de questões prévias: o que tenho a dizer está destinado a atingir todo mundo? Estou disposto a fazer de modo que meu discurso, por sua forma, possa ser entendido por todo mundo? Será que ele merece ser entendido por todo mundo? Pode-se mesmo ir mais longe: ele deve ser entendido por todo mundo? Sempre me esforcei por passar minhas aceitações ou minhas recusas pelos crivos dessas interrogações prévias. E desejaria que todos aqueles que são convidados a ir à televisão as fizessem a si mesmos ou que fossem pouco a pouco obrigados a fazê-las porque os telespectadores, os críticos de televisão, as fazem a si próprios e as fazem a propósito de suas aparições na televisão: ele tem algo a dizer? Está em condições de poder dizê-lo? O que ele diz merece ser dito

nesse lugar? Em uma palavra, que faz ele ali? (BOURDIEU, 1997, p.18).

Os convidados não ficam somente diante do público e do apresentador, estão também diante de uma extensa equipe formada por diversos profissionais de tevê: do coordenador de estúdio ao diretor de imagem, todos são responsáveis por colocar o programa “no ar” sem atrasos, nem problemas técnicos. E todos, de alguma forma, dialogam com os entrevistados, seja para ajustar os microfones, seja para dar instruções sobre como se posicionar diante das câmeras ou para não alterar a qualidade do áudio ao gesticular, supostamente, em excesso. Além desses atores, há a figura do mediador que, de certa forma, faz uma distribuição do tempo de fala de cada entrevistado, levando-se em consideração que uma mesa de debates do *Salto para o Futuro* é composta, quase sempre, por três debatedores. Essa função de “administrar” o tempo de fala, com o intuito de promover um provável equilíbrio de depoimentos, também foi alvo de observações por parte de Bourdieu (1997, p. 45):

O apresentador distribui os tempos de palavra, distribui o tom da palavra, respeitoso ou desdenhoso, atencioso ou impaciente. Por exemplo, há uma maneira de fazer “pois sim, pois sim, pois sim...” que apressa, que faz o interlocutor sentir a impaciência ou a indiferença (Nas entrevistas que fazemos, sabemos que é muito importante enviar às pessoas sinais de aquiescência, sinais de interesse, senão desencorajam e a palavra morre: elas esperam coisas bem pequenas, sim, sim”, maneios de cabeça, pequenos sinais de inteligência, como se diz. Esses sinais imperceptíveis, o apresentador os manipula de maneira mais inconsciente, no mais das vezes, que consciente.

Considerando como factíveis as observações de Bourdieu sobre o *modus operandi* dos apresentadores de tevê, há que se refletir sobre a produção discursiva diante desse cenário. Que alterações essas interferências – algumas simbólicas – produzem no que é dito no ato da fala? Se o sujeito do discurso, como vimos neste capítulo, já aciona mecanismos de antecipação quando se pronuncia, podemos supor que esses mecanismos estão de fato em jogo no momento em que o discurso é produzido num ambiente de tevê, quando se cria uma série de imagens sobre “o outro” por trás das câmeras a quem aquele discurso está sendo direcionado. E esse outro é, como vimos, um professor ou professora da educação básica, que está em busca de construir conhecimento sobre o assunto em que ele – o entrevistado – provavelmente domina. Novamente vemos que, nesse contexto, teremos em jogo o mecanismo de antecipação, e “dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor” (ORLANDI, 2009, p.39). Além de procurar construir sua argumentação com base num telespectador que encarna um suposto modelo de professor – ou seja, o (a) professor (a) da prática de sala de aula –, a força da argumentação do entrevistado do programa *Salto para o Futuro* também terá impactos diferenciados em quem assiste aos debates, como mostra Orlandi (2009, p. 39-40):

[...] temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder de diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.

A produção discursiva dos entrevistados, provavelmente, não causará os mesmos efeitos em telespectadores que ocupam lugares distintos na sociedade, um retorno que não é sistematizado e, portanto, não se embasa em nenhum estudo de recepção. No entanto, podemos imaginar que o(a) professor(a) da educação básica, que acompanha o programa em busca de formação continuada tenderá a ver essa “fala” de um modo bastante distinto do pesquisador da universidade que apenas assiste ao programa para saber o que pensa “um par” da academia sobre um determinado assunto em foco. Ou mesmo a de um espectador apenas interessado em saber sobre os rumos da educação brasileira. O significado dessa fala será avaliado da mesma maneira por grupos tão distintos? Segundo Bourdieu (1997), haveria a necessidade de o interlocutor ser portador de “códigos” para que a comunicação fosse de fato efetiva.

Ora, trate-se de um discurso, de um livro ou de uma mensagem televisual, o problema maior da comunicação é de saber se as condições de recepção são preenchidas; aquele que escuta tem o código para decodificar o que estou dizendo? Quando emitimos uma “ideia feita” é como se estivesse dado; o problema está resolvido. A comunicação é instantânea porque, em certo sentido, ela não existe. Ou é apenas aparente (BOURDIEU, 1997, p. 40).

Ainda sobre as condições de produção do discurso, elas não se restringem ao contexto imediato da fala. Faz-se necessário também estabelecer relações entre os depoimentos desses entrevistados e o contexto sócio-histórico em que foram produzidos. Afinal, as condições de produção do discurso “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental (ORLANDI, 2009, p.30). Nesse sentido, é importante compreender que para a AD os sujeitos produtores do discurso estão imersos num tempo histórico e, portanto, seus dizeres têm relações com esse tempo.

[...] o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa seus discursos em relação ao discursos do outro. Outro que envolve

não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). Nesse sentido, questiona-se aquela concepção de sujeito como ser único, central, origem e fonte do sentido, formulado inicialmente por Benveniste, porque na sua fala outras vozes também falam (BRANDÃO, 2004, p. 59).

De que maneira esse processo se faz presente nos entrevistados do *Salto para o Futuro*? Como sujeitos produtores de um discurso relacionado ao universo educacional, eles leram, ouviram e se apropriaram de outras vozes que abordaram esses assuntos, em outros tempos, em outros espaços. Neles, habitam, portanto, o que outros sujeitos históricos produziram discursivamente que, por sua vez, também se apropriaram de outros sujeitos e de outros tempos históricos, produzindo uma dinâmica quase que infinita, pressupondo, inclusive, os esquecimentos.

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma disseminação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos (ORLANDI, 2009, p.35).

Orlandi nos apresenta, ainda, a existência de duas formas de esquecimento no processo discursivo: o enunciativo e o ideológico. De acordo com a linguista, o primeiro está relacionado ao fato de que há escolhas, nem sempre conscientes, sendo realizadas no ato da enunciação. Ou seja, quando optamos por determinadas expressões ou palavras acabamos por esquecer de outras.

Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa. Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos. É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos (ORLANDI, 2009, p.35).

Há, ainda, o esquecimento forjado pelo contexto histórico, quando as posições ideológicas em jogo produzem o apagamento de determinados discursos em detrimento de outros. E aqui nos permitiremos voltar novamente o nosso olhar para as temáticas apresentadas no programa *Salto para o Futuro* nos governos FHC e Lula, veremos que, ao priorizar o ensino fundamental, o governo FHC acabou por produzir um “apagamento” das questões relativas às demais etapas da educação básica. Um exemplo disso seria a quantidade de programas indexados como exclusivos

para esse segmento³⁶: 25, contra 842 voltados ao ensino fundamental. Questões relativas ao contexto histórico e que produzem impactos nos modos de dizer dos entrevistados, alvo das nossas análises no próximo capítulo, quando nos debruçaremos sobre as falas dos entrevistados em duas séries distintas - uma exibida no governo FHC e outra apresentada durante o governo Lula – objetivando verificar:

- O discurso do *Salto para o Futuro* nos dois governos;
- O discurso sobre assuntos ligados à pluralidade cultural em ambos os governos;
- O discurso do próprio *Salto para o Futuro*.

4.5 – As análises: o *Salto para o Futuro* em dois momentos

Ao somarmos a quantidade de programas exibidos ao longo dos dois governos em foco nesta pesquisa tivemos um resultado de quase 1.900 edições. Havia, então, a necessidade de se fazer um recorte – a partir das temáticas apresentadas nos respectivos períodos – para se chegar aos programas que se tornariam alvo de análise. Partindo-se dessa premissa, alguns fatores nos ajudaram a seguir rumo à pluralidade cultural. Primeiramente, a minha própria percepção como apresentadora indicava que algo havia mudado na passagem de um governo para o outro, com a inclusão nos debates de profissionais oriundos de diferentes universidades das que se apresentavam na gestão de FHC. Outro fator relevante nesse processo foi a própria investigação acerca das temáticas em ambos os governos e a constatação de que houve um aumento do número de programas que versaram sobre esse assunto quando comparamos os governos, conforme apontado no capítulo anterior.

Além disso, durante as leituras sobre Foucault nos deparamos com menções do filósofo sobre o surgimento – e a recorrência – das problemáticas relacionadas às questões de identidade em todo o mundo. Suas reflexões sustentam que esse seria o tema em evidência na sociedade contemporânea. Um tema emergente também nos espaços escolares e que perpassa quase todas as questões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem atualmente.

Dessa forma, optamos por investigar a maneira como os programas do *Salto para o Futuro* abordaram essa problemática e, mais especificamente, como o discurso dos entrevistados estruturou as questões relativas ao conceito de pluralidade cultural para os professores que assistiram ao programa com o intuito de dar continuidade aos seus processos de formação e, com isso, melhorar a

³⁶ Cabe ressaltar que muitos programas poderiam ser utilizados por professores de qualquer segmento, em razão dos debates problematizarem questões de interesse amplo. Mas essa pesquisa, no entanto, observou a forma como foram indexados. E, neste caso, apenas 25 programas receberam títulos direcionados aos professores do ensino médio.

sua prática pedagógica em sala de aula.

Nesse sentido, analisamos uma série, contendo cinco programas, de cada governo, cuja indexação tivesse sido destinada a esse assunto, objetivando apresentar uma amostragem do tema em cada período. Assim, escolhemos as seguintes séries:

- Educação Escolar Indígena. Ano: 1999;
- Valores afro-brasileiros na educação. Ano 2005.

Começaremos pela série relativa ao período FHC. Empreenderemos, a partir de agora, as análises das falas dos entrevistados da série Educação Escolar Indígena³⁷, evidenciando alguns trechos para, posteriormente, fazer as considerações necessárias acerca da produção discursiva do conjunto de programas.

Tabela 11 – Série do programa Salto para o Futuro, governo FHC

Nome da série	Educação Escolar Indígena
Ano de exibição	1999
Quantidade de programas na série	5
Duração média de cada programa	54 minutos, divididos em dois blocos: o 1º com 30 minutos e o 2º com 24 minutos.
Sinopse da série	A série versa sobre as propostas para a construção de uma educação diferenciada para as escolas indígenas no Brasil, a partir do <i>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas</i> (RCNEI). Publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, o referencial foi elaborado com a participação de antropólogos e educadores de diversas universidades, dentre eles a professora Nietta Lindenberg Monte, coordenadora dos trabalhos de construção do documento e professora da UFRJ, e de Luís Donisete Benzi Grupioni, professor da USP na época. Ambos consultores de conteúdo da série e, portanto, os delineadores da linha editorial, que sugeria ao telespectador um percurso de aprendizagem em relação aos principais temas indígenas.

Análise do primeiro programa da série Educação Escolar Indígena

No processo de de-superficialização³⁸ (Oliveira, 2002) assinalamos, primordialmente, os pronomes pessoais e os pronomes possessivos que surgiram nos discursos, objetivando observar as marcações de diferença indicadoras das formas de construção de identidades dos sujeitos-debatedores e suas implicações na produção de sentidos entre esses sujeitos e seus interlocutores.

Ao grifarmos os vários momentos em que os respectivos pronomes aparecem, desenhamos um cenário em que emergem dois grupos neste primeiro debate: os índios e os não-índios. Sendo

³⁷ Nos anexos apresentamos os quadros com as sinopses e os respectivos trechos observados em cada programa.

³⁸ É o processo de observação de como se materializa o discurso, a partir de sua superfície.

assim, a produção discursiva deste programa vai ser marcada por essa natureza, carregada ainda pelo “lugar de fala” desses sujeitos, cuja problematização pode ser verificada a partir da própria composição da mesa de debates.

Nela, temos dois representantes da academia e apenas um indígena. Em um dado momento, o professor Guilherme Giucci ressalta (T-10) que “os próprios indígenas já não aceitam o problema da representação por outro, seja um antropólogo - na década de 50, 60 até 70 falava: “meus índios, minha comunidade”, e isso hoje em dia é inaceitável”. No entanto, a forma como a mesa fora organizada nos faz supor que o discurso do indígena ainda é passível de mediação – neste caso de uma mediação acadêmica – fazendo supor que o discurso indígena estaria submetido a uma série de mecanismos de controle descritos por Foucault (2010) em seus estudos sobre a prática discursiva.

A prática discursiva em foco obedeceria ao conceito de ritual (FOUCAULT, 2009) abordado no capítulo teórico-metodológico, uma vez que os professores presentes no programa ocupam um lugar estabelecido de “saber construído na academia” sobre as questões indígenas e os índios ocupam o lugar da vivência, da empiria. Algo que pode ser constatado a partir da própria dinâmica do programa e de alguns trechos de fala, como o do professor Carlos Fausto (T-6) quando diz que “queria fazer uma, provavelmente uma retificação” em relação a um posicionamento de Jorge Terena sobre a atuação das igrejas evangélicas nas aldeias.

A mediação da apresentadora ajudaria a consolidar esse processo, ao distribuir os tempos de fala, como nos mostrou Bourdieu (1997). Ao longo de todo o programa, a distribuição, a partir dos comandos da mediadora, se deu da seguinte maneira: primeiramente os depoimentos dos dois representantes acadêmicos e, por último, o representante indígena. Neste item, faz-se necessário, contudo, uma contextualização: eu desempenhava esse papel de âncora no programa à época e em minha memória ficou registrado o fato de ser uma profissional iniciante em televisão e, por isso, minhas escolhas se dariam no sentido de garantir a existência de um debate. No meu imaginário, porém, os professores detinham o poder da oratória, algo que o senso comum indicava não ser do domínio das populações indígenas. Uma situação que se enquadra no que Pêcheux definiu como *formação imaginária*, conforme abordamos no capítulo teórico. Estava em jogo a imagem que faço dos entrevistados, com suas diferenciações – os professores e os indígenas –, e estes, por sua vez, também produziram outras imagens em relação a mim, a si próprios, entre si e ao público espectador. Sobre essa relação com o telespectador, destacamos o trecho (T-9) em que os telespectadores pedem orientações sobre formas de trabalho, reforçando o que nos trouxe Orlandi (2009, p. 39-40) de que haveria na produção de sentidos entre locutores e interlocutores “relações de força, sustentadas no poder de diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno”.

Ainda sobre a distribuição das falas, observamos outro mecanismo que remeteria a uma provável hierarquização dos depoimentos. O professor Carlos Fausto, por ser antropólogo, caberia responder às questões relativas aos modos de vida das sociedades indígenas, enquanto o professor Guilherme Giucci seria responsável por abordar questões históricas de uma forma mais ampla e o indígena, como salientamos, teria a atribuição de relatar suas experiências. Um papel de certa forma refutado por Jorge Terena (T-11) ao se manifestar sobre um assunto anteriormente demandado a um dos professores.

Além disso, a apresentadora mencionou 16 vezes a expressão *ok*, ao final da fala de cada entrevistado com o intuito de demarcar que o tempo, determinado por ela, havia se esgotado. Um processo que nos leva, mais uma vez, às observações de Bourdieu (1997) sobre a produção do discurso na tevê.

Quanto ao cenário, a mesa (com um formato em “L”) e os elementos que compunham o fundo remetiam a uma proposta futurista. A apresentadora permaneceu sentada na base do “L”, enquanto os entrevistados se mantiveram um ao lado do outro, com a seguinte configuração da esquerda para a direita do vídeo: Jorge Terena, Carlos Fausto e Guilherme Giucci. Os enquadramentos se alternavam entre plano americano e plano geral, gerados por 4 câmeras: uma exclusiva para a apresentadora, duas para os entrevistados e uma, fixada no alto, para o plano aberto. Os convidados apresentaram figurinos relativamente parecidos: Jorge Terena vestia paletó preto e camisa branca, Carlos Fausto e Guilherme Giucci com camisa de botão, somente com variações de cores.

Para concluir, verificamos neste episódio que, embora a quantidade de inserções do representante indígena tenha sido maior que a dos outros entrevistados, a produção discursiva que emerge no programa acerca das questões indígenas está atravessada eminentemente pelo discurso acadêmico, não somente pelo fato de haver no debate mais pesquisadores do que propriamente indígenas, como também pela atribuição de papéis definidos, com os professores apresentando estudos e o indígena fazendo correlações com a prática.

Análise do segundo programa da série Educação Escolar Indígena

Assim como no primeiro programa, observamos a predominância de marcadores de diferenciação de identidade no discurso dos entrevistados, com a recorrência dos pronomes pessoais e dos pronomes possessivos em 11 dos 18 trechos selecionados (Turnos: 1, 2, 5, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18). A produção discursiva, novamente, se configurou na oposição entre índios e não-índios.

A composição da mesa de debates também seguiu a proposta do primeiro programa: um indígena e dois professores acadêmicos. Um deles, inclusive, assessor do Ministério da Educação

para os assuntos ligados às questões indígenas. Apesar de mais esse marcador do “lugar de fala” do entrevistado, não houve menção durante todo o programa ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento para o qual o professor prestou consultoria e que fora publicado no ano anterior à exibição do programa.

Entretanto, a distribuição dos tempos apresentou diferenças em relação ao primeiro, com a não repetição da ordem estabelecida na edição anterior, quando falaram primeiramente os acadêmicos e por último o representante indígena. Embora a primeira pergunta do debate tenha sido direcionada ao professor, a movimentação foi se alterando ao longo do debate, com o representante indígena chegando, inclusive, a ter mais inserções do que os outros, e em alguns momentos a falar duas ou mesmo três vezes em sequência.

Ao professor Luis Donisete Grupioni, coube responder sobre os modos de vida e sobre direitos das sociedades indígenas, como podemos ver nos turnos 1, 7, 9, 17 e 9. No turno 7, por exemplo, o pesquisador chega a definir o que é “ser índio”, nos remetendo às problematizações de Foucault (2010, p. 56) acerca do *status* do sujeito da produção discursiva.

Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?.

Foucault se referia ao *status* do médico, mas estamos nos permitindo fazer um paralelo com a figura do professor acadêmico, que teria uma força diferenciada nesse contexto. Afinal, o entrevistado em questão é um pesquisador de questões indígenas em um programa que se propõe a discutir essa temática. Sua definição reforçaria a ideia de um discurso diferenciado, uma vez que o próprio representante indígena não fora demandado a falar sobre a constituição da sua própria identidade.

Outro momento que retoma as relações de força (ORLANDI, 2009) na produção discursiva, também desvelada no primeiro programa, se manifesta no turno 9 quando o professor é demandado a sugerir para uma telespectadora fontes de pesquisa sobre as temáticas indígenas. Além do fato de a apresentadora dirigir o questionamento diretamente a ele (e não a outro), as orientações do pesquisador se encaminharam para o universo acadêmico, não apresentando a alternativa de fazer uma pesquisa de campo nas próprias comunidades, até mesmo pelo fato de haver um representante indígena na mesa.

A professora Ruth Monserrat foi demandada a falar sobre as implicações existentes no ensino da língua materna e da língua portuguesa nas aldeias, como podemos observar nos turnos 4 e

8. Somente no turno 11, depois de pedir a palavra à apresentadora, ela relata uma experiência vivida em uma aldeia, com o intuito de problematizar a importância da demarcação de terras para os índios.

Já Euclides Macuxi relatou situações vivenciadas por ele ou por outras comunidades indígenas, conforme demonstram os turnos 3, 12, 13, 16, 18, 20. No entanto, verifica-se também, que o representante indígena emitiu opinião sobre temas até então atribuídos aos especialistas. O representante indígena fez observações, não somente relatos, sobre questões religiosas (T-2), sobre o ensino de línguas (T-5), sobre o fato de a demarcação de territórios ser realizada por antropólogos (T-10) e sobre a comemoração dos 500 anos do Brasil (T-20).

Por último, nos turnos 6 e 16, Euclides Macuxi aborda dois temas relativos ao processo de inclusão/exclusão dos índios na sociedade de modo geral. No primeiro, ao abordar a importância da língua materna para as populações indígenas, ele faz uma comparação com a língua portuguesa e se refere “aos brasileiros” como se não fosse parte integrante da sociedade e, conseqüentemente, como se não falasse a língua portuguesa, nos revelando um conflito de pertencimento que perpassa a história das comunidades indígenas no Brasil.

No segundo turno em destaque, Euclides Macuxi, depois de demandado pela apresentadora, aborda um tema considerado complexo no Brasil, quando se trata da cidadania indígena: a tutela. Algo que nos faz evocar novamente Foucault (2009) e os temas tabus presentes em alguns discursos. No trecho apresentado em (T-16), a resposta do representante indígena não deixa clara a situação da tutela indígena no país, e os outros integrantes da mesa se não propuseram a complementar a fala.

A composição do cenário e os enquadramentos não se alteraram, nem mesmo a distribuição dos entrevistados na mesa, que foi composta da seguinte maneira (da esquerda para a direita do vídeo): Euclides Macuxi, vestindo camisa de botão branca, Ruth Monserrat com um blazer marrom, e Luis Donisete Grupioni, de paletó cinza com uma blusa branca.

Neste segundo episódio da série, observamos que, apesar de os representantes da pesquisa acadêmica estarem em maior número, houve uma subversão das condições imediatas de produção, com a apresentadora concedendo mais vezes a palavra ao indígena, possibilitando a ele ultrapassar os relatos de experiência, diferentemente do programa anterior.

Análise do terceiro programa da série Educação Escolar Indígena

Neste programa, também observamos a recorrência de marcadores de diferenciação. Dos 26 turnos listados, 14 (Turnos: 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 23, 24, 25, 26) apresentaram pronomes pessoais ou possessivos indicando, mais uma vez, a oposição entre índios e não-índios.

A composição da mesa manteve a mesma proposta dos programas anteriores: um representante indígena e dois professores acadêmicos, que foram posicionados da seguinte maneira (da esquerda para a direita do vídeo): Francisca Pareci, usando um blazer cor bege, Nietta Lindenberg, usando uma blusa de cor terra e Ruth Monserrat, vestindo um blazer preto com uma camisa branca.

A apresentadora, mais uma vez, deu início ao debate direcionando a primeira pergunta para uma das representantes da academia, mas, ao longo do programa, a dinâmica que se configurou foi a da alternância de depoimentos, com um número de inserções relativamente equilibrado entre as três convidadas.

Durante o debate, no entanto, emergiram situações de fala que nos indicam caminhos em relação aos papéis desempenhados por cada uma e, sobretudo, do conjunto da produção discursiva deste episódio, que é peça integrante da série sobre Educação Escolar Indígena.

Começaremos por Nietta Lindeberg, uma das consultoras da série. Em quase todas as suas inserções (Turnos: 1, 2, 4, 6, 12, 16, 18, 23) há teorizações ou definições sobre questões significativas que estruturam a chamada educação escolar indígena. No turno 1, ela apresenta um dado histórico sobre o surgimento da educação indígena, já apontando para uma diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena. No turno 4, explica que a escola indígena precisa estar dentro - ou próxima - a um território de algum povo indígena, conforme resolução do Conselho Nacional de Educação. No turno 6, aborda a questão da autonomia das comunidades indígenas para a construção do projeto pedagógico. Faz-se necessário neste turno colocar em foco a utilização do pronome “nós”. Ao dizer que “uma das, digamos, avanços que *nós* temos conseguido hoje com a legislação”, acaba por evidenciar uma indefinição sobre a quem esse nós se refere. Os índios? Ou as instituições que apóiam as causas indígenas?

Enquanto isso, no turno 12, ela aponta para o fato de as próprias comunidades indígenas serem protagonistas do seu processo educacional e faz referência às leis existentes para garantir esse direito. Entretanto, no turno 16, ao explicar como estão sendo formados os professores indígenas, desvela uma das contradições do processo, quando diz que a formação é proporcionada por acadêmicos e, conseqüentemente, por não-indígenas. Apesar disso, no turno 26 sinaliza para uma possível autonomia das comunidades indígenas.

As considerações da professora Ruth Monserrat foram registradas em 7 turnos (3, 7, 8, 11, 14, 22 e 24) e, diferentemente da participação registrada no programa anterior, sua produção discursiva não girou somente em torno do ensino de línguas, assunto latente apenas nos turnos 3, 7 e 8 deste episódio.

No turno 3, além das questões relativas ao ensino de línguas indígenas, a lingüista menciona o objetivo da escola indígena descrito no RCNEI. Nesse mesmo trecho chama a atenção a passagem em que ela diz: “eu quero ler uma frase, eu sei que não se deve ler nada”. Algo que nos indica que ela estaria ciente dos modos de produção da televisão (Bourdieu, 1997). Já no turno 7 ela se refere novamente ao Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, ao dizer de que forma o documento trata o ensino de línguas indígenas. Entretanto, nos turnos subsequentes suas argumentações se alternam entre a formação de professores nesse novo contexto (turnos 11 e 24), a falta de informação das secretarias quanto ao que preconiza a lei que cria as escolas diferenciadas (T-14) e, ainda, a luta dos povos para a criação de uma universidade exclusivamente indígena (T-22).

A produção discursiva da representante indígena também se alternou entre relatos de experiências, contextualização da situação indígena e posicionamentos diante das problemáticas indígenas. No turno 2, podemos observar uma definição sobre o que seria a chamada educação escolar indígena. No turno 5, aborda a importância do projeto político pedagógico para a escola indígena, mas faz questão de ressaltar a importância também da autonomia para esse processo. Entretanto, no turno 9, aponta que o projeto político pedagógico do curso de formação de professores indígenas, apresentado numa reportagem, fora construído por meio de parcerias com instituições governamentais e não-governamentais. Situação que coloca em xeque a real autonomia das propostas pedagógicas, uma vez que o próprio curso de formação de professores indígenas – e sua proposta curricular - é organizado por meio dessas parcerias e não somente por lideranças indígenas.

No turno 13, Francisca Pareci apresenta um panorama das escolas indígenas no Brasil, depois da resolução do CNE que determinou a criação de escolas específicas para índios e, neste momento, ela descreve o cenário do estado. O discurso da experiência vai ser recorrente em mais dois turnos: 21 e 25, quando, respectivamente, fala dos salários dos professores indígenas em sua região e de como as comunidades indígenas estão se articulando para reivindicar uma universidade própria. Apesar desses 3 momentos em que emergem os relatos, no turno 14 a entrevistada vai falar da importância da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação para a própria causa indígena e, ainda, da importância da escola indígena para a construção da identidade (T-19).

Neste programa, também registramos que a expressão *ok* foi repetida 20 vezes por parte da apresentadora, como forma de sinalizar o término do tempo de fala para as convidadas ou mesmo para os telespectadores que ligaram fazendo perguntas.

Com isso, concluímos que nesta edição da série, embora tenha havido alternância nas falas das entrevistadas, a produção discursiva mantém um suposto padrão, repetido desde a primeira

edição, em que as professoras acadêmicas tenderiam a abordar questões relativas a conceitos, a contextualizações relacionadas aos documentos e legislações e, também, definições de formas de trabalho nas escolas destinadas aos índios, enquanto que a representante indígena desempenharia o papel da experiência, abordando de que forma essas conceituações se materializam no dia a dia das escolas.

Análise do quarto programa da série Educação Escolar Indígena

Neste episódio, o aparecimento dos pronomes pessoais e dos pronomes possessivos não manteve a mesma regularidade como nos outros programas, diferentemente da composição da mesa, que seguiu a mesma proposta. Da esquerda para a direita do vídeo, vemos Gersen Baniwa vestindo uma blusa de cor cinza, Tereza Maher com um blazer preto e uma blusa branca e Nietta Lindenberg com uma blusa preta. Enquanto isso, a distribuição das falas por parte da apresentadora, que novamente utilizou a expressão *ok* em 23 situações diferentes, se encaminhou para a mesma lógica dos programas anteriores, iniciando o debate com as representantes acadêmicas para, depois, passar a palavra ao representante indígena. Contudo, a dinâmica do debate, com a entrada de perguntas do público, alterou, mais uma vez, essa configuração, apontando inclusive para um número de inserções relativamente equilibrado entre os três participantes.

Apesar disso, alguns fatores indicam diferenciações na produção discursiva acerca das questões indígenas. Começando pela ordem da mesa, Gersen Baniwa teve um discurso voltado para as vivências, especialmente da secretaria da qual faz parte, como podemos ver nos turnos 4, 10, 13, 15, 17, 19, 23, 28 e 30. No entanto, houve momentos em que suas falas ultrapassaram os relatos de experiência. No turno 6, vemos que ele faz uma contextualização histórica e apresenta a forma atual das escolas indígenas trabalharem pedagogicamente os saberes de seus povos. No turno 13, define mecanismos para o funcionamento da escola indígena, assim como acontece no turno 23. Já no turno 19 sua fala aponta para um incômodo em relação ao trabalho de profissionais não-indígenas na produção do material didático. Algo que se repete no turno 31, quando diz não concordar com as políticas que definiam que as escolas indígenas eram de competência dos estados e não dos municípios. Neste trecho, chama a atenção ainda quando diz “a Nietta sabe disso”, evidenciando uma provável posição de destaque para a professora no debate sobre essas políticas, inclusive dentro do próprio Ministério.

Já Tereza Maher apresentou uma produção discursiva em torno do ensino de línguas e, na maioria das vezes, encaminhou orientações para o trabalho nas escolas indígenas, como podemos verificar nos turnos 1, 3, 7, 9, 12, 22, 25 e 26. Além disso, em vários trechos, apresentou

contextualizações e conceituações em torno desse ensino, conforme verificamos nos turnos 1 e 12.

Para finalizar, temos a produção discursiva de Nietta Lindenberg voltada essencialmente para conceitos, como podemos acompanhar no turno 1 quando ela conceitua interculturalidade. Há também definições sobre formas de trabalho nas escolas indígenas, verificadas nos turnos 14, 18, 21, 28, 31. Neste último turno, por exemplo, ela diz que “todo professor *deve saber* o que quê ele quer que o aluno aprenda, pra que quê ele quer que o aluno aprenda aqueles conteúdos? Então também numa escola indígena esses objetivos não podem ser perdidos [...]”, desvelando, assim, uma orientação para os educadores sobre como se posicionar diante das questões educacionais nos contextos indígenas e nos remetendo, novamente, ao conceito de relações de força (ORLANDI, 2009). Em quase todos os turnos em que há definições por parte da entrevistada há a presença do verbo *dever* indicando como o outro, no caso o professor/telespectador, precisa desenvolver suas práticas pedagógicas para o trabalho com a educação escolar indígena, como podemos verificar nos turnos 21 e 31, que tratam da construção de material didático nessas escolas e da própria atuação do professor, respectivamente.

Além da oposição entre índios e não-índios recorrente na produção discursiva deste e dos outros programas, temos neste episódio novamente lugares de fala definidos, com o indígena contextualizando o cotidiano dos povos e as representantes das universidades abordando conceitos e apontando caminhos para a chamada educação diferenciada nas escolas indígenas.

Análise do quinto programa da série Educação Escolar Indígena

Como no quarto programa, temos no episódio acima poucas recorrências de pronomes pessoais e possessivos. Entretanto, a disposição dos entrevistados na mesa de debates segue a proposta iniciada desde o primeiro programa. Da esquerda para a direita do vídeo, temos: Selia Kaingang, a representante indígena, vestindo um blazer preto e uma blusa branca, Márcia Spyer, geógrafa, usando um blazer marrom, e Kleber Matos, coordenador de um curso de formação de professores indígenas em Minas Gerais, de camisa rosa. A apresentadora se manteve sentada na base do “L” que formava a mesa.

Mais uma vez, a produção discursiva fora marcada por “lugares de fala” de cada entrevistado. Começaremos com a representante indígena, cujos enunciados versaram sobre a sua prática como educadora na chamada escola diferenciada, além de descrições sobre as formas de vida do seu próprio povo, os Kaingang, no Paraná. É o que observamos nos turnos 3, 6 e 18, por exemplo. No turno 6, além de falar sobre como está sendo elaborado o material didático na sua comunidade, seu enunciado desvela o desejo da produção do próprio material em detrimento do que

era produzido pelos não-indígenas. Suas opiniões acerca da implantação de metodologias na escola indígena também são expressas nos turnos 17, quando se posiciona contrária ao ensino religioso em qualquer escola, e 18, quando aborda a importância do ensino de outros idiomas como o inglês.

Contudo, é a experiência como educadora na própria aldeia que vai predominar em seu discurso, quase sempre incentivado pela apresentadora para exemplificar as definições e conceituações trazidas para o debate pelos acadêmicos, inclusive em torno do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Os enunciados em torno da experiência podem ser analisados nos turnos 9, 10, 12, 15 e 21. Este último, aliás, trata de um tema tabu (FOUCAULT, 2009) na sociedade: a visão da cultura indígena diante das crianças com deficiência. Assunto levado para o programa por uma telespectadora e não explicado de forma satisfatória nem pela representante indígena nem pelos acadêmicos, muito menos problematizado pela própria apresentadora. Em um único momento, a representante indígena define uma forma de trabalho na escola diferenciada, conforme verificado no turno 12.

Não foi o que aconteceu com a produção discursiva de Kleber Matos. Dos 9 turnos em que emergem seus enunciados, 4 (turnos 7, 8, 13 e 19), apresentam definições de forma de trabalho nas escolas indígenas. No turno 7, por exemplo, o coordenador do curso de formação de professores define como deve ser a construção do currículo a partir do que se conceitua como escola diferenciada. Já nos turnos 2 e 4, ele contextualiza os processos de construção e implantação do RCNEI. Prática que também se repete nos turnos 20 e 21, quando descreve o cenário das escolas indígenas no nordeste e o cotidiano de outras escolas, também indígenas, respectivamente. Por fim, no turno 14, ele faz uma conceituação sobre pluralidade cultural a partir de um questionamento da apresentadora.

Enquanto isso, à geógrafa Márcia Spyer coube a função de problematizar o ensino da geografia na escola para índios. Nos turnos 1 e 4 ela contextualiza aspectos da construção do RCNEI e da sua própria formação para formar os professores indígenas. No turno 11, conceitua o que seria propriamente uma cartografia indígena, enquanto que no turno 16 define como deve ser o ensino de línguas para os índios.

A distribuição dos tempos de fala por parte da apresentadora começou da mesma forma como nos programas anteriores. As duas primeiras perguntas foram direcionadas para os professores acadêmicos para, posteriormente, falar a representante indígena. Mas, assim como nos outros episódios, a dinâmica, com a entrada das perguntas dos telespectadores e dos participantes dos telepostos, foi novamente alterada.

Com isso, podemos concluir que este episódio, embora desvele um maior tempo de fala para a representante indígena, ainda deixa emergir os lugares que ocupam os entrevistados na formação discursiva das questões educacionais indígenas.

Conclusão da análise da série Educação Escolas Indígena

A observação da produção discursiva dos cinco programas que compõem a série nos revela um cenário sobre o discurso produzido pelo *Salto para o Futuro* em um dado momento do Ministério da Educação no governo FHC.

Iniciando pela composição das mesas, verificamos um processo de escolha em que os entrevistados oriundos de universidades, em sua maioria os que compuseram o grupo que construiu o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), estiveram em maior número do que os próprios representantes indígenas. Em toda a série, contabilizamos 10 acadêmicos e 5 indígenas, um cenário indicador de que a produção discursiva indígena estaria submetida a uma mediação, nos remetendo ao conceito de controle de Foucault (2009, p. 37):

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Uma constatação que nos leva a um outro conceito: o de relações de força (ORLANDI, 2009), nos fazendo supor a existência de uma hierarquia dos lugares de fala, algo sinalizado também nas análises dos enunciados dos programas, cujo processo de de-superficialização (OLIVEIRA, 2002) desvelou algumas “categorias” de fala que perpassaram a série:

- Conceituação: quando o entrevistado discorreu sobre conceitos educacionais;
- Contextualização: quando o entrevistado apresentou o cenário e as condições de vida das populações indígenas;
- Definição: quando o entrevistado definiu formas de trabalho para as escolas indígenas. Neste item podemos observar a predominância do verbo dever, indicando como o outro teria que desenvolver seu trabalho;
- Experiência: quando o entrevistado abordou a sua prática profissional;
- Identidade: quando os entrevistados utilizaram pronomes pessoais e possessivos como marcas identitárias de diferenciação.

Dessa forma, percebemos que essas categorias atravessaram a produção discursiva dos entrevistados da seguinte maneira: aos indígenas coube os relatos de experiências, aos acadêmicos coube, predominantemente, conceituar, contextualizar e definir questões relativas aos processos educacionais indígenas, nos trazendo novamente Foucault (2009) e suas reflexões acerca do discurso exclusivo dos escritores.

Mas existem ainda muitas outras que funcionam de outra maneira, conforme outro regime de exclusividade e de divulgação: lembremos o segredo técnico ou científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, os que se apropriam do discurso econômico ou político (p.41).

Uma reflexão que nos propõe uma outra indagação: o discurso sobre as problemáticas indígenas teria sido apropriado pela academia? Nessa formação discursiva produzida a respeito das questões indígenas, observamos ainda que o contexto imediato, as questões televisivas (BOURDIEU,1997), contribuíram para a consolidação dos “lugares de fala”, não necessariamente pela distribuição das perguntas que, como vimos, foi alterada pela própria dinâmica de um debate “ao vivo”, mas, sobretudo, pela condução do debate pela apresentadora, ao direcionar os questionamentos que abordavam as práticas e as experiências aos representantes indígenas e o restante para os acadêmicos.

Apesar de o discurso indígena estar centrado eminentemente na práticas, foi possível observar um diálogo entre a produção discursiva dos interlocutores, muito menos pela contraposição dos indígenas em relação às afirmações dos acadêmicos, mas, sobretudo, pela concordância às proposições ali apresentadas. Entretanto, houve alguns silêncios (PÊCHEUX, 2010) em assuntos tidos como relevantes para o entendimento da cidadania indígena, como a ausência de temas como a tutela e o tratamento dispensado às crianças que nascem com deficiência, nos permitindo crer que, embora o conjunto de programas sinalizasse para uma possível autonomia das comunidades indígenas, haveria, no entanto, assuntos interditados (FOUCAULT, 2009).

O conjunto da série, portanto, nos mostra que o programa *Salto para o Futuro* problematiza a implantação do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, documento para o qual boa parte dos entrevistados acadêmicos colaborou, de alguma forma, no processo de elaboração. O contexto histórico revela que a implementação de uma política educacional voltada essencialmente para um determinado grupo da sociedade estava sendo publicizada num curso a distância, cujas características eram assumidamente de um programa de debates na tevê. Algo que pode ser visto como consequência do fato de o próprio programa ser também uma política educacional do MEC. Ou seja, parte integrante do conjunto de ações do governo.

No entanto, o discurso sobre a educação oferecida nas escolas indígenas, construído ao longo dos debates, revela que a própria política educacional é atravessada pelo discurso acadêmico, bem como a linha editorial de cada um dos cinco programas que compuseram o conjunto que formou a série Educação Escolar Indígena.

4.7 – O Salto para o Futuro no governo Lula

Tabela 12 – Série do programa Salto para o Futuro, governo Lula

Nome da série	Valores afro-brasileiros na educação
Ano de exibição	2005
Quantidade de programas na série	5
Duração média de cada programa	54 minutos, divididos em três blocos
Sinopse da série	A série buscou debater a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras na educação contemporânea. Estiveram em pauta questões como as contribuições das populações africanas na cultura brasileira, o combate ao preconceito e a discriminação étnico-racial, a educação destinada aos quilombolas, a formação de professores e a desconstrução de estereótipos presentes nos livros didáticos. A consultoria dessa série ficou a cargo de Andréia Lisboa, então Subcoordenadora de Políticas Educacionais da Coordenação-Geral da Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, do MEC.

Análise do primeiro programa da série Valores afro-brasileiros na educação

Nesse primeiro episódio da série, a mesa esteve composta em sua totalidade por pesquisadores negros. Da esquerda para a direita do vídeo, temos Carlos Moore, vestindo uma blusa branca, Narcimária Luz, usando uma blusa preta, e Edson Borges, com um paletó cinza. Todos sentados, um ao lado do outro e a mediadora na base do “L”, que é o formato da mesa. A apresentadora utilizou apenas 4 vezes, ao longo de todo o programa, a expressão *ok* como forma de marcar o fim do tempo de fala dos entrevistados.

Sobre a produção discursiva, houve poucas recorrências de pronomes possessivos e pessoais como marcadores de diferença e, além disso, nas vezes em que emergiram não foram indicativos da oposição entre negros e brancos. O que apareceu em maior número foi: nós/sociedade e nós/profissionais da educação. Somente em dois turnos (9 e 13) o pronome remete, efetivamente, ao pertencimento étnico-racial.

Em quase todos os turnos relativos a Carlos Moore, observamos conceituações e contextualizações a respeito da história da África e do ensino das questões africanas e afro-brasileiras nas escolas. É o caso dos turnos 1 e 4, em que ele desconstrói a existência de raças e problematiza o racismo no país e a importância da lei 10.639/2003, respectivamente. No turno 8, o professor descreve a inexistência de material didático que apresente as culturas africanas, enquanto

no turno 9 ele novamente conceitua elementos da história África a serem ensinados nas escolas.

A produção discursiva de Narcimária Luz está presente em 6 turnos, a maioria com contextualizações e definições sobre formas de trabalho para o professor. No turno 2, por exemplo, ela define como seria o ensino da história da África e das questões afro-brasileiras nas escolas, algo que se repete no turno 5. Já no turno 6, a professora apresenta algumas conceituações e também define possibilidades de trabalho para os professores. No turno 9, além de tratar de outras formas de trabalho, ela faz uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam a diversidade como um tema transversal. No turno 9, mais uma contextualização: a do cenário educacional diante das novas possibilidades trazidas pela lei. A professora finaliza problematizando a inexistência de um currículo que valorize as culturas africanas e afro-brasileiras.

No caso do professor Edson Borges temos sua produção discursiva expressa em apenas 3 enunciados, em todas ele define formas trabalho para os professores. No turno 3, ele contextualiza o ensino de história da África no Brasil e sinaliza formas mais adequadas para tratar desse assunto nas escolas. Já no turno 7, sugere maneiras de abordar as questões africanas e afro-brasileiras em diferentes áreas do conhecimento e, por fim, no turno 10, aponta alguns riscos caso a implantação da lei 10.639/2003 não seja feita de forma adequada.

Neste programa, portanto, há um certo equilíbrio nas relações de força (ORLANDI, 2009) entre os entrevistados, uma vez que todos são acadêmicos e, de alguma forma, militantes das causas das populações negras no Brasil. A militância, aliás, é algo desvelado a partir das falas, como podemos observar em diversos enunciados.

Análise do segundo programa da série Valores afro-brasileiros na educação

Nesse programa temos uma mesa composta por representantes de instituições distintas: universidade, Ministério da Educação e rede de ensino. Da esquerda para a direita do vídeo vemos: Azoilda Trindade, de vestido florido, Eliane Cavalleiro, de blazer bege e blusa colorida, e Patrícia Santana de blazer marrom e blusa laranja. Para o melhor entendimento dos lugares de fala, faz-se necessário ressaltar que todas as entrevistadas são pesquisadoras negras. A apresentadora, que ao longo de todo o programa utilizou a expressão *ok* ou *tá certo* apenas três vezes para indicar o final do tempo de fala, iniciou o debate fazendo a primeira pergunta para a Azoilda Trindade.

Assim como no primeiro programa, há a utilização de pronomes pessoais e possessivos em vários enunciados, mas que, no entanto, não sinalizam para um binarismo negros/não negros. Apontam, na maioria das vezes, para nós/sociedade e nós/professores. Entretanto, observamos que neste episódio, bem como no primeiro, emergiu um outro nós: o do ministério da educação. Presente, obviamente, na fala da representante do MEC.

Nesse sentido, sua formação discursiva acerca das políticas educacionais voltadas para a implementação da lei 10.639/2003 se constitui a partir de diferentes sujeitos, uma vez que seus enunciados desvelam um discurso atravessado pelas ações governamentais, acadêmicas e, assumidamente, pela militância, nos remetendo ao conceito de dispersão de Foucault (2010). Nos turnos 2, 8, 9 e 17 podemos verificar sua produção discursiva assumidamente centrada no papel governamental para a efetivação da lei. Em alguns desses turnos a entrevistada também contextualiza temas como preconceito e discriminação na educação brasileira, hoje e historicamente, assuntos presentes também nos turnos 4, 9, 13 e 14. Em vários de seus enunciados, observamos Eliane Cavalleiro definindo formas de atuação para os professores no que diz respeito ao trabalho com a diversidade, como analisado nos turnos 4, 9, 10 e 14.

Já a produção discursiva de Azoilda Trindade girou em torno de conceituações (turnos 1 e 7) sobre os valores civilizatórios africanos, contextualização sobre formas de preconceito e de discriminação hoje no Brasil (turno 4) e, ainda, definições de forma de trabalho para os professores nas escolas (4, 7, 12 e 16).

As definições sobre formas de atuação do professor, diante da lei 10.639/2003, também estiveram predominantemente presentes na produção discursiva de Patrícia Santana, como podemos analisar nos turnos em que seus enunciados foram destacados: 3, 6, 11 e 15.

Neste programa, podemos concluir que o discurso ficou centrado em problematizações envolvendo o preconceito e a discriminação na sociedade e, conseqüentemente, na escola, sendo pouco abordada a prática efetiva nas escolas com as crianças da educação infantil. As exemplificações giraram em torno da existência de práticas discriminatórias produzindo, dessa forma, um discurso eminentemente destinado à atuação do professor.

Análise do terceiro programa da série Valores afro-brasileiros na educação

O terceiro programa da série nos apresenta, diferentemente do segundo, uma mesa composta somente por representantes acadêmicas oriundas de universidades de três regiões distintas: nordeste, sul e sudeste. Todas pesquisadoras de temáticas relativas à populações negras. Da esquerda para a direita do vídeo temos: Maria de Lourdes Siqueira, usando um vestido florido, Georgina Nunes, usando uma blusa branca combinada com outra amarela, e Maria Batista Lima, vestindo uma blusa creme. A distribuição das perguntas por parte da apresentadora novamente teve início pela ordem da mesa. Ao longo de todo o programa, a mediadora utilizou sete vezes as expressões *ok* e *tá certo* como indicação de que o tempo de fala dos entrevistados havia acabado.

Os pronomes pessoais e possessivos como *nós* e *nossa* são mais recorrentes na produção discursiva de Maria de Lourdes Siqueira, mas apontam, sobretudo, para a existência de três grupos:

nós/professores, nós/sociedade e nós/populações negras. Observamos ainda que no discurso da entrevistada emergiram conceituações (turnos 1 e 12), contextualizações (4, 9, 12, 16) históricas e da atualidade sobre a vida dos negros no Brasil, em especial dos quilombolas, e ainda definições (turnos 1 e 5) para a atuação da escola e dos professores diante dessas problematizações.

Já a produção discursiva de Georgina Nunes também se apresentou de forma diversificada, apontando conceitos e contextualizando (turnos 2, 6 e 15) a situação dos negros, especialmente os quilombolas, na sociedade e na escola. Nos turnos 10 e 13, por exemplo, verificamos a professora apresentando uma conceituação sobre o que seria um quilombo e também o que caracterizaria um crime racista, respectivamente. Em seus enunciados, no entanto, observamos apenas um trecho em que houve definição de como os professores deveriam atuar em suas práticas profissionais.

No caso da professora Maria Batista Lima, houve uma predominância de definições – tanto da atuação da escola, quanto do professor -, como podemos ver em todos os turnos em que seus enunciados foram selecionados (turnos 3, 7, 8, 11 e 14).

Sendo assim, o discurso desse episódio se configurou como um discurso eminentemente acadêmico sobre as questões quilombolas, uma vez que não houve a presença de nenhum representante dos próprios quilombolas no debate, ficando “suas vozes” expressas apenas nos vídeos apresentados. Entretanto, é oportuno ressaltar, mais uma vez, o fato de todas as entrevistadas serem pesquisadoras de temáticas africanas ou afro-brasileiras em universidades. Apesar disso, a produção discursiva aponta novamente para o fato de que temas como preconceito e discriminação se sobrepuseram ao enfoque proposto pelo programa, que seriam os modos de vida e as questões educacionais em quilombos existentes no Brasil naquele momento.

Análise do quarto programa da série Valores afro-brasileiros na Educação

Começaremos a análise deste episódio novamente pela composição da mesa. Vemos da esquerda para a direita do vídeo: Henrique Cunha Junior, vestindo um terno bege, José Marcos da Silva, usando uma blusa azul em um colete cinza, e Vanda Machado, vestida com uma blusa florida. Todos pesquisadores de temáticas sobre as populações negras. A distribuição das perguntas começa com Henrique, o único apresentado pela mediadora como militante do movimento negro.

Houve, em vários enunciados, a utilização de pronomes pessoais (nós) e possessivos (nossos e nossas) indicando a existência dos seguintes grupos: nós/professores, nós/negros, nossos/nossas/alunos. Observamos a recorrência desses pronomes nos enunciados de todos os entrevistados.

Da produção discursiva de Henrique Cunha Junior podemos observar, logo no primeiro turno, a conceituação do que seria afroetnomatemática. Nos turnos 4, 7 e 9 temos

contextualizações sobre a situação das populações negras no Brasil e, ainda, alguns relatos de sua própria experiência como professor. Já nos turnos 7, 9, 12 e 15, podemos verificar sugestões e definições de práticas pedagógicas a serem adotadas pelos professores que assistiam ao programa.

Enquanto isso vemos em quase todos os enunciados produzidos pelo professor José Marcos da Silva uma centralidade em definições de formas de trabalho, de acordo com os turnos 6, 13 e 16. A contextualização sobre a auto-estima dos cidadãos negros no Brasil está presente no turno 2.

Por fim, temos na produção discursiva de Vanda Machado também uma mescla de conceituações, contextualizações e definições de práticas educacionais a serem incorporadas pelos profissionais da educação que, naquele momento, acompanhavam a exibição do programa.

Nesse sentido, o discurso deste programa se configura como um mosaico de conceituações, contextualizações e definições de pesquisadores das temáticas relativas que envolvem as questões africanas e afro-brasileiras, que também são profissionais atuantes em salas de aulas, nos remetendo ao conceito de dispersão de Foucault (2009). Entretanto, emerge também a recorrência, em mais um programa da série, de assuntos como preconceito e discriminação, em um programa que se propunha a discutir o ensino da matemática a partir das culturas africanas e afro-brasileiras.

Análise do quinto programa da série Valores afro-brasileiros na educação

Neste programa a mesa é composta por um acadêmico, uma representante de uma religião de matriz africana e uma representante do Ministério da Educação, tendo a seguinte ordem da esquerda para a direita do vídeo: Juarez Xavier, de paletó preto e blusa branca, Mãe Beata, com uma blusa florida e um turbante amarelo, e Denise Botelho, vestindo uma blusa branca. A apresentadora direcionou as primeiras perguntas do programa de acordo com a ordem da mesa e, posteriormente, a dinâmica do debate alterou essa configuração.

Os pronomes pessoais e possessivos emergiram nas falas de todos os entrevistados, da seguinte forma: nós/negros, nós/professores, nós/MEC, neste caso somente nos enunciados da representante do Ministério.

Na produção discursiva de Juarez Xavier temos conceituações (turnos 1, 9 e 14), contextualizações (turnos 5, 6 e 17) e definições de formas de trabalho para os professores incorporarem em suas práticas pedagógicas (turnos 9, 14 e 16)

Nos enunciados de Mãe Beata temos contextualizações (2, 3, 7 e 19) em relação à prática do Candomblé no Brasil e conceituações (turnos 10 e 12) sobre temas relacionados ao sagrado.

Finalizando, observamos na produção de Denise Botelho contextualizações (4, 8, e 15). No turno 15, inclusive, verificamos que a entrevistada apresenta as ações do MEC para a implantação

da lei 10.639/2003 na educação brasileira. Verificamos, ainda, enunciados relativos a definições (turnos 8, 11 e 18) de formas de atuação a serem adotadas pelos professores.

Nesse sentido, temos nesse quarto programa da série *Valores afro-brasileiros na educação* uma formação discursiva sobre as questões afro-brasileiras construída a partir de sujeitos de lugares distintos, configurando, dessa forma, o que Foucault (2009) definiu como dispersão.

Análise da série Valores afro-brasileiros na educação

Seguindo a mesma metodologia aplicada na série analisada no governo FHC, temos nesse conjunto de cinco programas uma amostra do discurso produzido pelo *Salto para o Futuro* em um dado momento do Ministério da Educação no governo Lula.

Sobre a composição das mesas, observamos uma primeira diferença no tocante ao processo de escolha dos entrevistados, uma vez que dos 15 participantes, 13 eram pesquisadores negros ou representantes de movimentos sociais envolvidos com as causas da população negra no Brasil. No entanto, é oportuno ressaltar que as duas representantes do MEC também apresentavam em sua trajetória envolvimento com pesquisas acadêmicas sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras.

A distribuição das falas por parte da apresentadora seguiu o mesmo padrão em todos os programas, iniciando a primeira pergunta sempre para o primeiro representante da mesa. Além disso, suas intervenções (BOURDIEU, 1997) foram em menor número, quando comparadas com as realizadas na série do governo FHC.

Nesta série houve um relativo equilíbrio entre conceituações, contextualizações, definições e relatos de experiência entre os entrevistados. Em cada programa, entretanto, coube a alguns profissionais da educação apresentar mais sugestões de experiência do que outros, conforme verificamos nos programas 1, 2, 3 e 4. Verificamos também o posicionamento assumido do Ministério da Educação na produção discursiva de duas representantes do MEC presentes nos programas 2 e 5, demarcando seus lugares de fala.

O conjunto da série, contudo, nos mostra que, embora tenha havido a presença de representantes dos movimentos negros, o discurso do programa *Salto para o Futuro* sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras – bem, como a lei 10.639/2003 e suas implicações - ainda é predominantemente acadêmico, uma vez que 9, dos 15 participantes, eram oriundos de universidades distintas. Chama a atenção o fato de não haver no programa sobre as populações quilombolas, por exemplo, nenhum representante de quilombo e, sim, pesquisadores que tratam dessa questão, nos remetendo, mais uma vez, a um provável controle de discurso (FOUCAULT, 2009). Vale ressaltar, porém, a diversidade de universidades (estiveram presentes profissionais de universidades das regiões Sul, Sudeste e Nordeste) representadas no conjunto da série, não se

restringindo a pesquisadores de uma única região, como houve na série analisada no período de FHC em que quase todos os entrevistados eram oriundos de universidades da Região Sudeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio ser oportuno retomar brevemente a importância do programa *Salto para o Futuro* para o contexto educacional, e também lembrar um pouco da sua história, para podermos prosseguir com as conclusões desse estudo de caso, a partir do que observamos ao longo da escrita de cada capítulo.

Criado com o intuito de oferecer formação a distância para professores, no início da década de 1990, o programa, embora tenha sido uma iniciativa encomendada pelo Ministério da Educação à época, teve seus alicerces estruturados por um grupo de educadoras – e aqui opto pelo gênero feminino porque não encontrei figuras masculinas durante a pesquisa – que já se encontravam na então TVE do Rio de Janeiro atuando em outros programas de tevê também educativos. Faziam parte, como vimos no terceiro capítulo, de uma Diretoria de Tecnologia Educacional da emissora carioca. Ou seja, um departamento já constituído que recebeu a incumbência de delinear esse programa, exibido às sete da noite, horário que até hoje é considerado nobre para qualquer emissora, seja ela comercial ou não. Dessa forma, a identidade inicial do *Salto para o Futuro* é fortemente marcada pela concepção que essas educadoras, lideradas pela professora Terezinha Saraiva, tinham sobre educação, formação a distância e programa de televisão educativo.

Entretanto, ao realizar as entrevistas para traçar a trajetória do programa, vimos que o *Salto para o Futuro* se tornou efetivamente uma política educacional ao ser incorporado à TV Escola, canal do Ministério da Educação. Apesar da equipe de produção dos programas ter sido mantida na emissora do Rio de Janeiro, sua linha editorial passou a ser orientada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). Mais do que se conectar a outros programas da SEED, o *Salto para o Futuro* se tornou um dos canais do MEC para publicizar algumas de suas políticas, sobretudo as elaboradas pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), conforme relatado no terceiro capítulo pelo próprio diretor da TV Escola à época. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram, inclusive, alvo de vários debates. Além disso, a equipe elaboradora do documento passou também a sugerir temáticas e entrevistados para os programas. Uma constatação que reforça o panorama apresentado no primeiro capítulo, quando relatamos as principais políticas de FHC, de que essa gestão focalizou o ensino fundamental em detrimento de outras etapas da educação básica e de modalidades de ensino como, por exemplo, a educação de jovens e adultos.

A grade de programas exibidos entre os anos de 1995 a 2002, mais especificamente após o lançamento dos PCNS, expressa essa sintonia com as políticas do MEC por apresentar, em sua grande maioria, programas cujas temáticas eram destinadas ao ensino fundamental. Chama a atenção ainda o número significativo de programas sobre algumas das ações do MEC, como a

relevância do SAEB para o cenário educacional, a implementação de Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar (PMFE) ou mesmo a implantação da própria TV Escola. Nem todas as políticas descritas no capítulo 1 foram debatidas no *Salto para o Futuro* nos anos FHC. É possível, por exemplo, constatar a ausência de temas como a criação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, ou do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001. Temas que, como vimos no primeiro capítulo, estiveram no centro dos embates entre o governo e a sociedade civil organizada que acompanhava os rumos da educação no Brasil.

Nesse sentido, concluímos que o *Salto para o Futuro* na gestão de FHC se configurou de fato como uma política educacional alinhada com as diretrizes do MEC, algo que pode ser visto como um processo relativamente natural, exatamente pelo fato de o programa fazer parte de um conjunto de tecnologias educacionais do próprio ministério.

Ao chegamos na era Lula vemos algumas permanências, como a publicização de algumas ações governamentais, por meio do programa. Foram exibidos, em anos distintos, debates sobre o Bolsa Escola (2003), o SAEB (2003) e ainda o programa Escolas-irmãs (2006), uma iniciativa ligada à assessoria especial da presidência da República como parte do programa *Fome Zero*. Contudo, vimos ainda, no levantamento das temáticas, que iniciativas como essas ocorreram em menor número do que no governo anterior. Constatamos também que estiveram em pauta políticas centrais para a educação brasileira na última década, como a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira (posteriormente reformulada pela Lei 11.645/2008, que incluiu a história indígena), a adoção do ensino fundamental de 9 anos, com a incorporação da criança de seis anos aos sistemas, e também os processos para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, que deveria ter começado a vigorar em 2011.

A partir da observação da lista de temas apresentados no *Salto para o Futuro* foi possível detectar também o aumento de programas voltados para questões sociais e para a diversidade – temas como educação indígena, educação quilombola e relações étnico-raciais – nos anos Lula, nos fazendo supor uma relação entre esse crescimento e a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

As análises das séries selecionadas, uma exibida em 1999 e a outra em 2005, nos mostraram ainda a existência de outras diferenças entre os governos³⁹. Na série relativa ao governo FHC, cujo enfoque era a educação indígena, verificamos que ela fora estruturada a partir do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um documento elaborado pelo MEC em conjunto com pesquisadores acadêmicos das temáticas indígenas. Não houve nenhum representante oficial do MEC, mas, no entanto, os sujeitos da produção discursiva colocaram em pauta questões governamentais ao falarem da construção do documento, da implantação e de suas

³⁹ Vale ressaltar que se trata de um recorte e, por isso, não configura o retrato dos governos em sua totalidade.

implicações nos processos educacionais das populações indígenas.

Apesar de a formação discursiva (FOUCAULT, 2010) acerca das questões indígenas estar atravessada pela dispersão (FOUCAULT, 2010) – quando diversos sujeitos, ocupando lugares distintos na sociedade, produzem variados enunciados – o discurso que emergiu do conjunto de programas foi predominantemente acadêmico, não somente pelo fato de haver mais pesquisadores do que indígenas nos debates, como também pelo processo de de-superficialização (OLIVEIRA, 2002) apontar para a existência de lugares de fala, nos fazendo supor uma relação de forças (ORLANDI, 2009), em que a palavra da academia teria um *status* (FOUCAULT, 2010) diferenciado.

Na série apresentada na gestão de Lula, intitulada Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação, observamos que a consultoria foi assumidamente de uma representante do Ministério, além disso constatamos a presença de outras duas representantes, todas da SECAD, em programas distintos. Outro dado a ser salientado é em relação ao fato de a série estar embasada na implementação de uma legislação (Lei 10.639/2003) e não apenas numa ação governamental. Afinal, no governo FHC os debates giraram em torno de um Referencial Curricular para escolas indígenas, muito atrelado ao conjunto dos PCNS, e não em diretrizes curriculares. Enquanto isso, no governo Lula, vemos um conjunto de programas abordando efetivamente uma política de Estado.

Outra marca de diferenciação em relação à série apresentada no governo FHC seria o fato de a totalidade dos entrevistados ser de pesquisadores negros, a maioria com uma trajetória de militância, e de representantes de organizações ligadas ao tema. A produção discursiva do conjunto de programas também se mostrou predominantemente acadêmica, mas com um relativo equilíbrio nas categorias destacadas nas análises do conjunto das séries, com acadêmicos e não-acadêmicos apresentando em seus enunciados, conceituações, contextualizações e definições de formas de trabalho nas salas de aula para os telespectadores/professores. Sendo assim, o *Salto para o Futuro* nos anos Lula também se configura como uma política educacional, com sua linha editorial alinhada com as diretrizes do MEC, apresentando, contudo, marcas diferenciadoras na abordagem das temáticas relacionadas à pluralidade cultural. Enquanto as populações indígenas precisam de mediação acadêmica, as populações negras já tem seus representantes na própria academia. Reflexo da forma como essas questões são encaminhadas pelas políticas ou pela sociedade? Pergunta que não nos propusemos a responder neste trabalho, mas que poderia ser alvo de outra pesquisa.

Se por um lado, essa pesquisa confirma que o *Salto para o Futuro* se constituiu efetivamente como uma política pública educacional nos dois governos, por outro os referenciais teóricos da AD nos ajudaram a desvelar um cenário em que o discurso do programa, em ambas as amostras, é essencialmente acadêmico, nos indicando uma provável busca desses governos por chancelas de um campo (BOURDIEU, 2004) de valor reconhecido pela sociedade, mais uma vez

nos remetendo ao conceito de relação de forças (ORLANDI, 2009), apresentado no capítulo teórico-metodológico em que a pesquisadora diz que “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder de diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (p.39-40). No caso do programa de tevê, a fala do acadêmico significa mais do que a de um não-acadêmico. Mesmo as falas dos não-acadêmicos, presentes na maior parte das vezes nos vídeos⁴⁰, são mediadas pela academia, uma vez que são os consultores de conteúdo os responsáveis por indicar as experiências a serem registradas.

Também ficaram evidentes questões relativas à identidade do programa, que surgiu como um curso de formação continuada de professores a distância, com a existência de elementos que contribuíam para caracterizá-lo dessa forma, como as certificações para os professores-cursistas emitidas pelas redes de ensino, em parceria com o MEC. Entretanto, ao longo dos anos, esses elementos saíram de cena. O programa manteve outros fatores que poderiam ser associados ao conceito de um curso a distância, como a consultoria de conteúdo, mas não há avaliações - nem dos cursistas nem dos programas – e não há também certificações para os profissionais da educação que o acompanham, como forma de aprimorar seus conhecimentos e sua prática profissional. Nesse sentido, podemos dizer que o *Salto para o Futuro* é uma política pública educacional que se efetiva, primordialmente⁴¹, num programa de tevê, por estar atrelado à grade da TV Escola que, por conseguinte, é um canal ligado a uma secretaria do Ministério da Educação.

Essas são conclusões que nos permitem apontar algumas reflexões, não em ordem de relevância, a serem possivelmente avaliadas pelos gestores do programa, neste caso a direção da TV Escola:

- É possível criar mecanismos para a incorporação de outras vozes, sem a mediação acadêmica, para que o programa se torne efetivamente polifônico no sentido construído por Bakhtin (BARROS, 2005)?
- O programa deseja permanecer – ou não – nesse hibridismo que existe em sua identidade, que ora se configura como um curso de formação continuada a distância, ora um programa educativo na tevê?

⁴⁰ Os vídeos não estiveram em foco nas nossas análises, mas me permito fazer essa observação com base na minha experiência como editora, inclusive de imagens.

⁴¹ Usei a palavra primordialmente porque existem também outros suportes que fazem parte do “pacote” (site e boletins) *Salto para o Futuro*, mas todos giram em torno do programa de tevê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADARÓ, Marcelo. Lula. In: ABREU, Alzira Alves de et al (Org.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-30**. 2. ed. rev. e atual. V. III. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. Ed. Rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

BONAMINO, Alicia & MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2004.

BRASIL, MEC. **Um Salto para o Futuro – Documento Básico**. Brasília, 1992.

BRASIL, MEC. **TV Escola, Relatório 1996-2002**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância (Seed), out. 2002.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

BRASIL, MEC. **Ensino Fundamental de 9 anos – Orientações Gerais**. Brasília, DF: jul. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: mai. 2012.

BRASIL, MEC. **Indagações sobre currículo**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Políticas de Formação, Coordenação Geral de Ensino Fundamental. Brasília, DF: nov. 2006.

BRASIL, MEC. **Banco Mundial e FNDE avaliam Fundescola**. Brasília, DF: 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8132&catid=222>.

Acesso em mai. 2012.

BRASIL, MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, princípios e programas**.

Brasília, DF: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: mai. 2012.

BRASIL, INEP. História da Prova Brasil e do Saeb. [20...] Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em nov. 2011.

BRASIL, MEC. INEP. **Prova Brasil e Saeb**. Brasília, DF: [20...]. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: mai. 2012.

BRASIL, MEC. **Fundescola, apresentação**. Brasília, DF: [20...]. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-apresentacao>>. Acesso em: mai. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. **Revista Contemporânea de Educação** – Faculdade de Educação UFRJ, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, 2006. Disponível em:

<<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/16>>. Acesso em dez. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul/set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em dez. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: _____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FRADKIN, Alexandre. **A história da Televisão Pública/Educativa**. Disponível em: <www.fndc.org.br/arquivos/HistoriaTVEducativa.doc>. Acesso em: nov. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 18. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRIGOTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev82.htm>>. Acesso em: dez. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

GATTI, Bernadete A. Avaliação e qualidade da educação. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, nov. 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos Cadernos Anpae**, n.4, 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em out. 2011.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em out. 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault & Pecheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2. Ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, François; HALK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Betânia S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

LEMOS, Renato. Fernando Henrique Cardoso. In: ABREU, Alzira Alves de et al (Org.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-30**. 2. ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

LOPES, Alice Casemiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

MILANEZ, Liana. **TVE: cenas de uma história**. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **Programa TV Escola: um olhar crítico sobre as múltiplas relações**. 2012, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Carmen Irene Correia. **Universidade do Rio de Janeiro – discurso, memória e identidade: gênese e afirmação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBPAE_ed25_n2.pdf>. Acesso em: dez. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, François; HALK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Betânia S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>>. Acesso em: set. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, p. 833-850, jul./set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/10.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, set. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12936.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

SARAIVA, Terezinha. **Caminhos Trilhados – Reflexões e fazeres**. Rio de Janeiro: Editora e livraria Espaço do Saber, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Carta ao povo brasileiro. **Fundação Perseu Abramo**, São Paulo, jun. 2002. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>>. Acesso em: dez. 2011.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

VALENTE, Ivan & ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: dez. 2011

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ANEXOS

SÉRIE 1 – GOVERNO FHC/1999

Programa 1 – Série Educação Escolar Indígena – 1999/ FHC

<p>Título do programa: História do Brasil</p> <p>Sinopse: Neste primeiro programa, a mesa de debates fora composta por Jorge Terena, assessor do CAPIBOIB - Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil; Carlos Fausto, professor de antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro e Guilherme Giucci, professor do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O debate girou em torno da imagem indígena construída ao longo da história, desde a chegada dos colonizadores, com os impactos da vinda dos portugueses na vida dos 6 milhões de índios que habitavam as terras do que viria a ser o Brasil, até o período em que o programa fora exibido. Estiveram em pauta temas como as doenças causadas pelo contato com os homens brancos, a imposição de crenças religiosas em detrimento das diversas manifestações indígenas e as guerras que dizimaram povos inteiros, além dos preconceitos e estereótipos em relação aos índios presentes até hoje na sociedade.</p>
<p>Turno: 1</p>
<p>Participante: Carlos Fausto</p>
<p>Enunciado: Eu acho que isso aí é um...basicamente é o problema e não são os historiadores que transformaram a nova visão e sim, de maneira importante, <i>as próprias sociedades indígenas na medida em que elas começaram a se colocar no campo político nacional.</i></p>
<p>Contextualização: em resposta a uma pergunta da apresentadora sobre o tratamentos dos historiadores em relação ao “descobrimento” do Brasil.</p>
<p>Turno: 2</p>
<p>Participante: Jorge Terena</p>
<p>Enunciado: É, assim, <i>nós</i> sempre acreditamos que <i>o nosso país</i> foi invadido realmente e não foi descoberto e como o cacique Zezinho Xucuri falou. Então, <i>nós</i> temos essa visão sim, porque <i>nós</i> já estávamos aqui há milhões e milhões de anos, né? E uma coisa que vale ressaltar enquanto que a população indígena aqui já era de 6 milhões, a população de Portugal era mais ou menos de 1 milhão de pessoas, né? Então, <i>nós</i> tínhamos muito mais índios aqui no Brasil do que Portugal tinha nas suas pessoas, né?</p>
<p>Contextualização: o representante indígena também é incentivado pela apresentadora a falar sobre o descobrimento das terras que viria a ser o Brasil</p>
<p>Turno 3</p>
<p>Participante: Carlos Fausto</p>
<p>Enunciado: Agora, <i>nós</i> não devemos ver todo esse processo apenas do ponto de vista da transformação, <i>a gente</i> tem que buscar enquanto etnólogo, enquanto historiador, enquanto antropólogo pensar quais são as continuidades entre as populações do passado e as populações do presente</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que mudou nas sociedades indígenas</p>
<p>Turno 4</p>
<p>Participante: Jorge Terena</p>
<p>Enunciado: Então essas guerras, realmente, contribuíram, para reduzir os povos indígenas e também para dominar todas as comunidades, né? E também vieram as doenças que os <i>ossos</i> povos não eram acostumados a enfrentar doenças que os colonizadores traziam e então com isso dizimando também povos inteiros, né?</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre formas de violência</p>
<p>Turno 5</p>
<p>Participante: Carlos Fausto</p>

<p>Enunciado: esse processo é marcado por muita violência, né? É a violência como o Jorge disse das doenças, que se você pensar é este o elemento fundamental do declínio demográfico, né? Em particular da varíola, as pessoas do interior conheceriam melhor como “andaço de bexiga” né? Pelo seu processo de difusão e de contaminação absolutamente assustador. É violência também das guerras, de conquista territorial, guerras de apresamento de cativos, de escravos, né? Que os <i>nostros</i> famosos bandeirantes, não eram se não apresadores de escravos para trabalhar na economia paulista. Então mal articulado ao comércio negreiro atlântico, quer dizer, <i>eles</i> não tinham escravos negros, <i>eles</i> apresavam índios, apresavam e matavam. Isso não tem nenhum traço de heroísmo nessa atividade, NE</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora se a religião também representou uma forma de violência contra os índios</p>
<p>Turno 6</p>
<p>Participante: Carlos Fausto</p>
<p>Enunciado: <i>eu queria fazer uma, provavelmente uma retificação</i>, eu queria lembrar que isso que o Jorge disse sobre as transformações, digamos do pensamento religioso ocorreu fundamentalmente dentro da igreja católica, dentro de um setor dela, a partir de Conselho do Vaticano II. Então de tal forma que você tem hoje várias pessoas ligadas a igreja que são, digamos, aliados do que se costuma chamar “a causa indígena”, né? Ai depois todo um outro setor de processos de missionarização que são das igrejas evangélicas que não tiveram ainda essa percepção da necessidade do respeito à diferença. Claramente <i>eles</i> continuam a pregar e atuar no sentido de transformar essas...<i>esses indivíduos, essas sociedades</i>. De tal forma que <i>elas</i> passem a ser religiosos da maneira pela qual <i>eles</i> entendem que a religião deve ser seguida. Eu acho que dada as características das seres (sic) evangélicas é complicado <i>elas</i> pensarem como respeitar a diferença, né?</p>
<p>Contextualização: comentando um depoimento do Jorge Terena sobre a atuação das igrejas evangélicas hoje nas aldeias.</p>
<p>Turno 7</p>
<p>Participante: Jorge Terena</p>
<p>Enunciado: Bom, primeiramente eu queria dizer o seguinte de que ser índio não é, não significa dizer que <i>eu</i> tenho que estar na aldeia ou vivendo lá na floresta amazônica, né? <i>Eu</i> mesmo eu sou do Pantanal do sul mato-grossense e simplesmente porque <i>eu</i> estou aqui com um paletó ou de camisa e de roupa não quer dizer que eu não sou mais índio, não é? Na verdade, o ser o índio entre nós, é o <i>nosso</i> sangue que nos faz ser...sermos índios, não é?</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que é ser índio.</p>
<p>Turno 8</p>
<p>Participante: Jorge Terena</p>
<p>Enunciado: Isso. Isso. A mesma coisa com os índios, né? Então <i>nós</i> sempre somos índios, né? Então as perguntas as pessoas muitas vezes me perguntam quando você era índio. O quê? Quando você era índio? Quando era não, <i>eu</i> ainda sou índio, não é? Então <i>eu</i> acho que as pessoas acham, só porque <i>nós</i> não estamos na aldeia, porque <i>nós</i> vivemos na cidade <i>nós</i> não somos mais índios, isso não é verdade.</p>
<p>Contextualização: concordando com a afirmação da apresentadora que fez uma comparação com o fato de ela ser brasileira e se fosse necessários a mudar de país não perderia a sua identidade de brasileira.</p>
<p>Turno 9</p>
<p>Participante: Carlos Fausto</p>
<p>Enunciado: Então o primeiro ponto é historicizar a existência dessas populações, colocá-las no tempo, no tempo da conquista, no tempo pós-conquista, no tempo da sua própria existência e <i>você</i> não pode pensar apenas em função do processo ocidental, quer dizer, <i>você</i> tem que pensar na história que é anterior aos povos europeus, aos europeus chegarem aqui, por exemplo, na relação com o império Inca ou com outros centros importantes de irradiação do continente.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora que pedira sugestões para falar com os alunos sobre os estereótipos presentes nos livros didáticos.</p>
<p>Turno 10</p>
<p>Participante: Guilherme Giucci</p>
<p>Enunciado: de muitas maneiras, a inserção desses mundos, nesse sentido o índio aparece</p>

<p>inicialmente como o outro, mas progressivamente o problema do índio vai se globalizando ao ponto que o nome [...], por exemplo, nos EUA e na Europa é muitas vezes mais conhecido que um nome de um chefe de estado e seguramente não conhece Fernando Henrique Cardoso, mas conhece o nome de [...]. Por outro lado, os próprios indígenas já não aceitam o problema da representação por outro, seja um antropólogo na década de 50, 60 até 70 falava, meus índios, minha comunidade e isso hoje em dia é inaceitável. A própria participação de Terena como mediador inclusive do mundo indígena é uma expressão disso.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre estereótipos em relação aos índios</p>
<p>Turno 11</p>
<p>Participante: Jorge Terena</p>
<p>Enunciado: Então a sociedade como um todo diz: “ah esse aqui já não é mais índio, não fala mais a língua”, mas eles ainda têm o seu território, ainda têm alguns mantêm um certo ritual, não é? Então a dificuldade é de não falar na língua própria se questiona realmente se a pessoa é índio ou não é, né? Agora, outra coisa também Bárbara que eu gostaria de dimensionar um pouco é o estereótipo, por exemplo, de eu ser índio Terena das pessoas acharem que eu falo a língua de todos os índios aqui no Brasil, né?</p>
<p>Contextualização: responde a uma pergunta da apresentadora sobre se o fato de perder a língua materna perde a identidade</p>
<p>Turno 12</p>
<p>Participante: Carlos Fausto</p>
<p>Enunciado Não... eu queria fazer um breve comentário porque, tanto seja a questão da língua, quanto a questão da roupa, ela dá ensejo a uma discussão muito perigosa e frequentemente utilizada pelos setores interessados na apropriação dos territórios indígenas, na exploração mineral, na exploração madeireira que vem ocorrendo atualmente no congresso nacional, dá ensejo a que essas pessoas comecem a questionar o direito dessas populações à terra, e precisa entender de uma vez por todas que a nossa compreensão, o que nós estamos fazendo é apenas uma reparação a uma violência que foi perpetrada contra essas populações e elas têm direitos sobre essas terras tradicionalmente ocupadas por elas, né? [...] Então se determinados grupos indígenas perderam a língua isso não é motivo pra você contestar o seu direito ao território, muito pelo contrário você é um exemplo maior de violência que a nossa sociedade cometeu contra esse grupo social.</p>
<p>Contextualização: pede para comentar a pergunta sobre a perda da língua materna.</p>
<p>Turno 13</p>
<p>Participante: Guilherme Giucci</p>
<p>Enunciado: De fato, o romantismo foi muito orientado a figura do indígena e isso foi assim até a década de 30 no Brasil, quando apareceu, sobretudo, em “Casa Grande Senzala”, de Gilberto Freire, o lugar do negro como elemento fundamental da constituição da cultura brasileira. A partir daí, obviamente, tanto negros como quanto índios vão formar parte das minorias perante as quais já tem sempre preconceito. E a nossa função hoje em dia é tentar derrubar esses preconceitos, abrir as minorias ao diálogo e ao reconhecimento</p>
<p>Contextualização: responde a pergunta da telespectadora</p>
<p>Turno 14</p>
<p>Enunciado: Jorge Terena</p>
<p>Participante: Bom, eu acho que é uma analogia que o vídeo está fazendo, né? Eu tenho dito que muitas vezes na própria sociedade, o próprio mundo de uma certa forma tentou também... agora, usando a analogia também de que tentaram cortar os nossos galhos, tentaram cortar os nossos troncos, mas não conseguiram cortar as nossas raízes e agora, quando você fala de uma árvore se você realmente se você não cortar a raiz de uma árvore ela continuar crescendo novamente, né? e assim são os povos indígenas que as pessoas, os sociólogos e os antropólogos que um dia fizeram a previsão de que nós vamos acabar, não é? Só que não conseguiram tirar as nossas raízes, acabar com as nossas raízes, né?</p>
<p>Contextualização: responde a uma pergunta de uma telespectadora que questionou o fato de o vídeo comparar o índio com uma raiz</p>
<p>Turno 15</p>
<p>Participante: Carlos Fausto</p>
<p>Enunciado: A maneira como o Jorge interpretou é muito boa, quer dizer, são as nossas raízes, se</p>

não cortarem as nossas raízes, né? Mas eu entendo a pergunta da telespectadora porque de fato temos que transformar essa maneira de lidar com os índios que ou nós os colocamos como bárbaros, canibais terríveis ou como pessoas maravilhosas vivendo em harmonia com a natureza perfeitos, uma comunidade...que eu acho que é o seguinte isso não tem lugar, não existe nem uma coisa, nem outra no mundo.
Contextualização: comentando a mesma pergunta da telespectadora e a resposta de Jorge Terena
Turno 16
Participante: Jorge Terena
Enunciado: Eu acho que o dia 19 de abril foi uma data imposta né? Por historiadores e não foi imposta por nós , os índios vamos dizer, né? Mas como se tinha que ter uma comemoração, por exemplo, nacional para o dia do índio então ficou o dia 19 de abril, né? Eu acho que se as populações indígenas tivessem que colocar uma data, talvez escolheriam uma outra data.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de um telespectador sobre se os entrevistados achavam correto a existência do dia 19 de abril para comemorar o dia do índio

Programa 2 – Série Educação Escolar Indígena – 1999/FHC

Título: Direitos e diversidade
Sinopse: O segundo programa contou com a participação de Euclides Macuxi, coordenador das organizações indígenas da Amazônia; Ruth Monserrat, lingüista da Universidade Federal do Rio de Janeiro e assessora de professores indígenas; e Luis Donisete Grupioni, antropólogo da Universidade de São Paulo e assessor das políticas públicas para educação indígena do MEC. O debate versou sobre a diversidade de povos existentes no país, a luta pelo direito às terras em que vivem, os estereótipos ainda existentes, a baixa estima presente em muitos povos indígenas, a diversidade lingüística desses povos e, ainda, o fato de naquele período – em que o país comemorava os seus 500 anos – os índios não tinham o que comemorar.
Turno 1
Participante: Luis Donisete Grupioni
Enunciado: E por uma série de deficiências nos livros didáticos, na forma como a questão é tratada na escola, nos meios de comunicação, acaba-se vendo o índio como se <i>ele</i> fosse uma coisa homogênea, quando o que a gente vê é todo uma heterogeneidade de situações históricas desses grupos com a <i>nossa</i> sociedade e diferenças entre <i>eles</i> . Quer dizer, se há um conjunto de diferenças da <i>nossa</i> sociedade com relação a dos índios, então as sociedades indígenas parecem todas parecidas, né? Porque elas são muito diferentes da <i>gente</i> , entre elas, <i>elas</i> também são muito diversas
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora se a “nossa” sociedade vê o índio de forma genérica
Turno 2
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: E vi ali no primeiro bloco, né? Daquela... apresentando a questão da religiosidade...isso foi assim um problema fundamental que de fato destruiu muitos dos <i>nossos</i> povos, porque de fato, você vai na essência da pessoa humana, no que ela mais acredita, no que mais ela...na questão do sobrenatural, né? Você colocou lá a questão do cristianismo, o protestantismo e de fato isso tem contribuído muito para que muitas populações chegassem ao seu desespero, até desprezasse a sua própria cultura, né? E a gente vê hoje muitas populações indígenas que não sabem melhor se definir, onde acreditar de fato?
Contextualização: responde a mesma questão sobre estereótipos depois de ser demandado pela apresentadora
Turno 3
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: E você quebra aquela relação que <i>o índio tem dele</i> com a própria natureza. Inclusive pra nós, os Macuxi, por exemplo, o que de fato é a doença? É exatamente o desrespeito à natureza, o desequilíbrio que você tem com a natureza, então ela de fato... há uma reação da natureza contra um ato que você desrespeita as leis que ela tem.
Contextualização: responde a uma pergunta da apresentadora se ainda existe preconceito contra os

índios
Turno 4
Participante: Ruth Monserrat
Enunciado: Aí eu tenho impressão que o que vai importar mais vai ser se <i>elas</i> [crianças] falam ou não a sua língua própria, se falarem a sua própria língua e estiverem numa escola não-indígena é muito...é muito difícil fazer qualquer coisa, assim com a cultura <i>delas</i> e, portanto, respeitar, começar respeitando a língua..
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como aprender com a diversidade cultural indígena
Turno 5
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: Então por isso, é que <i>nós</i> primamos nas <i>nossas</i> escolas aqueles que perderam a língua a recuperação disso e isso se faz, digamos, num primeiro momento você dá um ensino na língua portuguesa que é a língua que está na...no dia a dia dessas crianças, mas em seguida você faz da língua materna uma tentativa de fortalecer daquilo que é mais importante do povo, porque através da língua <i>eles</i> manifestam a maneira de pensar, a maneira de ver o mundo, o seu tempo. Então essas diferenças, que somente agora é garantido através da legislação que <i>nós</i> temos no <i>nosso</i> país, que de fato permitiu que <i>nós</i> buscássemos essa identificação mais forte das <i>nossas</i> línguas.
Contextualização: respondendo ao pedido da apresentadora para complementar a questão da diversidade cultural indígena
Turno 6
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: Porque a língua na <i>nosso</i> cultura nada mais é de que a expressão de viver de uma forma diferente, se você fala português você vive da forma como vive <i>os brasileiros</i> , como vive os ingleses falando nas suas línguas.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora se a população perde sua identidade étnica ao perder a língua materna
Turno 7
Participante: Luis Donisete Grupioni
Enunciado: Quem é índio? É uma pergunta que é muito freqüente, né? E se procurou definir quem é índio, ao longo da história, de várias formas, né? Hoje, a gente acha que a melhor forma pra definir quem é índio é o critério da identidade étnica, né? Ou seja, quem é índio? É aquele indivíduo que se autodenomina índio. Ser índio é fazer parte de uma determinada comunidade, então é importante que ao dizer “eu sou um índio bororo” ou “eu sou um bororo” a comunidade bororo me reconheça como um dos seus membros e também que outras pessoas fora daquele...outros indivíduos fora daquele grupo também reconheça que eu tenho certos atributos que me fazem parte de uma determinada comunidade, né?
Contextualização: comentário sobre o que havia dito Euclides sobre a identidade indígena
Turno 8
Participante: Ruth Monserrat
Enunciado: Agora todas...todos os povos da costa foram os que mais sofreram porque o contato foi intenso desde o começo. Então são esses precisamente, <i>nesses</i> povos os do nordeste, onde mais se encontra alguns que perderam, que não tem mais a própria língua e, no entanto, <i>eles</i> estão lutando nessa luta comum pelo reconhecimento dos direitos
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre se haveria uma concentração de populações indígenas em uma determinada região do Brasil
Turno 9
Participante: Luis Donisete Grupioni
Enunciado: Então, existem alguns livros...escritos por antropólogos, por linguistas, por pesquisadores que a gente chama de divulgação, quer dizer, são livros voltados para um público amplo, né? Que não necessariamente os especialistas, onde há informações gerais sobre os índios. Agora se você quer aprender alguma coisa sobre uma sociedade específica, aí é preciso buscar monografias especializadas, né? Sobre aqueles grupos.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre em quais fontes uma telespectadora poderia buscar informações sobre como acontecem os casamentos nas sociedades indígenas

Turno 10
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: Quando o grupo de trabalho vão (sic) aos seus territórios pra definir seus limites, né? Que normalmente são compostos por antropólogos, outras pessoas, outros especialistas que vão pra essas áreas, mas a definição do limite é fundamental porque não se define simplesmente o limite físico do território senão o futuro dessa população, né? Imagine que nós temos aqui no Mato Grosso população com mais de 4.000 e que não tem território ou aquela...no Amazonas, na Amazônia onde você vai definir 10.00 hectares, 5.000 hectares pra uma população de 200, 300 pessoas de fato. Então ao se definir esse limite você termina colocando um limite que na cabeça, na nossa cabeça não é exatamente esse limite que nós queremos, NE?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a importância da demarcação de território para os povos indígenas.
Turno 11
Participante: Ruth Monserrat
Enunciado: Queria só dar mais um exemplo, que esse eu vivi. Lá no Mato Grosso tem um povo chamado mink...munk...que não tem 30 anos de contato ainda. Bem, como foi demarcada a área imediatamente, ou quase imediatamente, eles ficaram um pedaço aí de terra e começaram, já que não havia possibilidade de caçar, porque eles já não tinham aquele território que eles possuíam antes.
Contextualização: falando, depois de solicitar a palavra, sobre a questão da demarcação de terras.
Turno 12
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: Então, a gente fica imaginando que de fato se não houver um fortalecimento às comunidades indígenas, inclusive, buscando conhecer melhor seus direitos, porque muitas vezes as nossas lideranças não têm informações suficientes sobre o que esta escrito na lei...se ele tem direito ao território, se ele tem direito a uma educação diferenciada, se ele tem direito a saúde...não sabe disso, simplesmente é enganado por pessoas que chegam a esses territórios, né? Daí a necessidade de se investir cada vez mais na formação do nosso pessoal e dizer, olha nós temos um direito que está aqui e que dá garantia aos nossos territórios.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre que tipos de problemas a comunidade dele enfrentava em relação às terras
Turno 13
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: Normalmente as pessoas dizem: “pô , lá vem o índio”. Eu fiz uma experiência com os meus alunos de primeira e segunda série, todos indígenas, eu perguntei: “alguém de vocês já viu algum índio na vida?”...eles disseram: “olha, já vi!” Onde? Na Televisão. Mas aonde? Lá em Boa Vista quando eu fui lá com meu pai eu vi apareceu ali na televisão. Como é que ele é? Não...usa cocar, anda sem roupa. E como que é a casa do índio? Não...é suja, daquele jeito. Então, a idéia que se tem na cabeça das crianças, inclusive indígena, é daquele índio que é repassado pra eles
Contextualização: respondendo a um pedido de uma professora sobre como encaminhar um aluno indígena – recém-chegado ao Rio de Janeiro -que não queria apresentar o histórico escolar
Turno 14
Participante: Luis Donisete Grupioni
Enunciado: Não tenho uma ajuda, mas queria chamar a atenção da professora pra uma situação que é muito comum no Brasil todo, no Brasil indígena com relação as escola, quer dizer, boa parte das escolas indígenas não estão regularizadas, legalizadas. Então, pode ser até que esse aluno não possua histórico escolar, porque muitas escolas indígenas estão fora do sistema educacional.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora se poderia ajudar a esclarecer algo à professora que telefonou
Turno 15
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: Então é uma data que foi apresentado, mas nós utilizamos disso, inclusive, pra fazer mobilizações, palestras nas escolas, inclusive chegar perto da sociedade apresentando o que nós somos, o que nós temos, como que vivemos, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a importância do dia 19 de abril para os índios

Turno 16
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: Estivemos em Manaus pra buscar regularizar a situação de um centro de produção que <i>nós</i> queremos para os artesanatos indígenas, para os produtos, essências que vêm da Amazônia, né? E chegando no SEBRAE a senhora que nos atendeu disse: “olha vocês são tutelados, tem o código civil aí de 1916, que considera os índios relativamente capaz. Então pra fazer qualquer ação junto com o estado eu tenho que pedir permissão de vocês, que é a FUNAI pra fazer qualquer ação, né?”
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que achava da tutela
Turno 17
Participante: Luis Donisete Grupioni
Enunciado: O que a gente percebe de um modo geral, num modo tradicional <i>desses</i> grupos existirem, se relacionarem, é que há uma certa equidade, há uma...há todo um circuito de redistribuição daquilo que é conseguido porque uma boa parte da relação nessa sociedade ela é baseada no principio da reciprocidade, né? Então se eu faço um trabalho pra você, eu espero uma recompensa e eu vou criando relações que vão se perpetuando e vão passando pra outros domínios, né? Então eu diria que num, modo geral, essa...tende-se a distribuição disso por toda a comunidade.
Contextualização: responde a uma pergunta de uma telespectadora sobre suposto enriquecimento dos índios
Turno 18
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: A relação mais próxima que <i>nós</i> temos, inclusive, lá no Amazonas, no Amazonas a coisa mais distante é com o município, né? Então ao longo desses contatos se levou a questão do açúcar, sabão, aquela coisa a necessidades que aos poucos <i>esse</i> povo foi assimilando como suas também, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre um possível excesso de contato entre índios e não índios
Turno 19
Participante: Luis Donisete Grupioni
Enunciado: Eu queria responder lembrando uma frase que um índio me disse uma vez que é a seguinte: ele me disse que essa comemoração dos 500 anos é uma comemoração <i>nossa</i> , porque essa é uma data que faz sentido pra gente e não pra <i>eles</i> e que, portanto, <i>a gente</i> que se vire com essa data porque essa data diz muito pouco pra <i>eles</i>
Contextualização: respondendo a um questionamento de um telespectador sobre se o índio de fato teria o que comemorar nos 500 anos do Brasil
Turno 20
Participante: Euclides Macuxi
Enunciado: Então, <i>nós</i> vamos trabalhar nisso, mas não como...num sentido comemorativo, no sentido de dizer, olha,são 500 anos que nós estávamos aí, alguns dizem que são 5 milhões ou 6 milhões, mas <i>nós</i> estamos aqui em torno de 300 ou 400 mil, continuamos resistindo apesar desses 500 anos. Onde muitos dos <i>nossos</i> se foram, né? Os <i>nossos</i> pajés foram abatidos, muitas das <i>nossas</i> culturas foram desaparecidas, mas tem aqui um povo que tem vida, que tem uma proposta e quer continuar vivendo como um povo.
Contextualização: foi incentivado por Luis Donisete a falar sobre as comemorações dos 500 anos do Brasil.

Programa 3 – Série Educação Escola Indígena – 1999/FHC

Título: Escola diferenciada
Sinopse: O terceiro programa contou com as presenças de Francisca Pareci, presidente do Conselho de Educação Escolar indígena do Mato Grosso, Nietta Lindenberg, coordenadora do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e Ruth Monsserrat, lingüista da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O debate girou em torno da construção da chamada Escola Diferenciada. As debatedoras falaram sobre como essa escola indígena funciona hoje no Brasil e de como deve ser a organização dessa escola de acordo com o RCNEI. Falaram também sobre a importância do ensino das línguas indígenas, da autonomia que elas terão para construir seu PPP, da necessidade de formar

formadores indígenas, uma vez que hoje os formadores são acadêmicos, do não entendimento das redes de ensino sobre as questões indígenas e de como alguns povos estão se apropriando das novas tecnologias.
Turno 1
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: Mas a educação escolar indígena ela já é uma introdução feita a partir do contato com a sociedade envolvente. No caso ela existe desde os primeiros passos dos portugueses no Brasil através, sobretudo, das missões religiosas no passado.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o surgimento da educação escolar indígena
Turno 2
Participante: Francisca Pareci
Enunciado: Então, é tudo aquilo que a cultura nos dá de importante da educação, da formação como índio, essa é a educação indígena. Então, ela já existe antes mesmo da educação escolar ali, ela já está desde, realmente como a Nietta falou, da organização dos povos indígenas, já faz parte.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena
Turno 3
Participante: Ruth Monserrat
Enunciado: [...] uma parte importante é a língua e isso foi conquistado na...foi conquistado na Constituição e novamente no Referencial se repete na lei de Diretrizes e Bases se repete e esse direito a essa, a essa utilização de suas línguas. Eu podia aproveitar e só, eu quero ler uma frase, eu sei que não se deve ler nada, mas uma frasezinha que é o objetivo da escola indígena é definido no Referencial [...]
Contextualização: respondendo a uma pergunta sobre como seria o ensino de línguas nessa escola diferenciada.
Turno 4
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: E uma das características que marcaria essa escola indígena seria a existência dela dentro de áreas indígenas ou em territórios contíguos a terras indígenas, isso ficou definido na resolução, embora haja quem também advoguem, mesmo aqueles grupos indígenas que estão foras de suas terras, ao constituírem um grupo escolar, quer dizer, uma comunidade suficientemente numerosa para terem uma escola, mesmo que <i>ele</i> (sic) se encontrem fora de uma aldeia <i>eles</i> deveriam também ter direito a receberem do poder público uma educação diferenciada.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora a respeito da localização da escola indígena.
Turno 5
Participante: Francisca Pareci
Enunciado: O reconhecimento dos <i>nossos</i> valores, da <i>nossa</i> cultura e que tenhamos o direito de ser diferentes. Então pra isso é muito importante realmente que o projeto político pedagógico tenha essas contemplações, porque só assim podemos dizer que a gente está caminhando com os <i>nossos</i> próprios pés, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre se a escola indígena tem autonomia para construir seu projeto político pedagógico
Turno 6
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: Então, uma das, digamos, avanços que <i>nós</i> temos conseguido hoje com a legislação e com as linhas gerais de políticas públicas em relação a educação escolar indígena é a possibilidade que as escolas, as unidades escolares é...pertencentes a uma etnia ou a uma comunidade dentro de uma etnia, isso eu vou fazer um parênteses, porque você pode ter uma etnia como, vou dar o exemplo, dos Caxinauás, no Acre, <i>eles</i> estão divididos em diferentes comunidades e entre <i>eles</i> mesmos há variações.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora se o projeto político pedagógico deve considerar a diversidade
Turno 7
Participante: Ruth Monserrat

Enunciado: no programa de amanhã vai se falar mais, mas o Referencial Curricular coloca claramente a possibilidade - e até como é útil - que se aprendam novas línguas, não apenas outras línguas de outros povos vizinhos ou não, mas também línguas estrangeiras mesmo, né? Tipo inglês, espanhol
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre de que forma o ensino de línguas poderia ser visto no projeto político pedagógico, especialmente a diversidade de línguas
Turno 8
Participante: Ruth Monserrat
Enunciado: [...] as escolas indígenas não excluem a possibilidade de haver professores que não sejam indígenas, né? Embora o que se imagine, alfabetização e todo o primeiro ciclo de estudos, é conveniente, é útil, é importante que seja uma pessoa da própria etnia.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre se o professor de espanhol deveria ser um indígena
Turno 9
Participante: Francisca Pareci
Enunciado: O projeto é um projeto que ele foi bastante diferenciado dos demais porque ele contemplou esses 3 eixos norteadores importantes que pra <i>nós</i> indígenas que é a terra, a língua e a cultura. Foi em cima desses eixos norteadores que se constituiu a parte pedagógica do projeto, né? Então, é um projeto que ele tem parceria com várias instituições, né? Instituições governamentais e algumas até não governamentais, né?
Contextualização: fala sobre um projeto de formação de professores indígenas mostrado na reportagem
Turno 10
Participante: Francisca Pareci
Enunciado: [...] projeto Tucum ele é, como eu disse, um projeto de formação e ali se contempla (sic) as áreas de conhecimento importante (sic) pra formação de um professor, mas ali ele trabalha também com uma questão importante que é a questão do conhecimento seu. O seu conhecimento, o conhecimento da cultura em si, o conhecimento indígena, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre quais seriam os conteúdos discutidos na formação dos professores indígenas
Turno 11
Participante: Ruth Monserrat
Enunciado: É porque eu tenho participado de outros projetos, por exemplo, no Mato-Grosso do Sul agora está se iniciando... já houve a primeira etapa. Projeto de formação de professores Guarani. E só pra informação pros <i>nostros</i> professores, né?, que estão nos ouvindo. A primeira etapa que foi em julho, parece, teve quais disciplinas? Lingüística, língua Guarani, não lingüística solta, né? Língua Guarani, Fundamentos da Educação e História Guarani...
Contextualização: depois de solicitar a palavra à apresentadora, fala sobre formação de professores
Turno 12
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: Nós vimos que a marca registrada deste novo momento da educação é exatamente <i>nós</i> termos como protagonistas dessa nova escola a figura do professor índio ou da professora índia e de agentes sociais das agências no contato como as instituições governamentais, não- governamentais, as instituições religiosas, não mais definindo um projeto político pedagógico, mas dando aos próprios professores índios e as suas próprias comunidades a possibilidade que <i>elas</i> sejam os definidores dessa proposta educacional nova. A, digamos, o divisor de águas entre essa antiga educação escolar indígena que levou ao silenciamento e o apagamento das culturas indígenas como nós vimos nos vídeos apresentados aqui, com esta nova educação indígena, ancorada hoje em todo o marco legal que é a constituição, LDB, o Referencial a resolução é essa figura do professor índio como novo sujeito político importante na Constituição e no desenho dessa nova escola indígena.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o perfil do professor indígena
Turno 13
Participante: Francisca Pareci
Enunciado: a maioria...70% das <i>nostras</i> escolas elas são escolas municipais e, mas, no entanto, tem uma brecha que da resolução, que ela diz que pode haver uma parceria entre o estado e o município,

<p>né? E isso tem trazido uma preocupação muito grande para os <i>nossos</i> professores indígenas, né? Algumas comunidades têm manifestado a respeito porque, realmente, pra que isso possa acontecer é preciso que tenha definido uma política. No caso do meu estado, por exemplo, <i>nós</i> temos uma...como eu disse anteriormente, <i>nós</i> temos uma política para educação e a educação escolar indígena ela está inserida nessa política geral, né?</p>
<p>Contextualização: responde a uma pergunta da apresentadora sobre a situação das escolas indígenas do estado em que ela vive, a partir da resolução do CNE determinando a educação escolar indígena</p>
<p>Turno 14</p>
<p>Participante: Ruth Monserrat</p>
<p>Enunciado: A lei tem que dar uma formação pra essas pessoas que estão lá, que estão na direção. Isso é que eu queria salientar que muitas vezes não são tantos professores, a grande dificuldade está em que seja aceito nos estados e principalmente nos municípios essa mudança [...]</p>
<p>Contextualização: depois de pedir a palavra à apresentadora, comenta um dos entraves da implementação da escola indígena no Brasil</p>
<p>Turno 15</p>
<p>Participante: Francisca Pareci</p>
<p>Enunciado: Eu gostaria de complementar o que ela está dizendo que eu vejo o seguinte, que o que é preciso realmente é que se faça uma política, inclusive de formação dos formadores porque, em primeira instância, em primeiro momento, quem vai formar os professores indígenas são os não-indígenas são profissionais comprometidos com a educação, né? E comprometidos com a causa indígena que estarão formando os professores, mas no segundo momento se tem a intenção, pelo menos, <i>nós</i> os índios...da...maioria do grupo dos <i>nossos</i> professores indígenas querem que no futuro eles possam formar seres formadores, sabe? Essa é a <i>nossa</i> idéia, essa é a <i>nossa</i> intenção, essa seria uma dos <i>nossos</i> sonhos, né?</p>
<p>Contextualização: complementando a fala da Nietta sobre os desafios da educação escolar indígena</p>
<p>Turno 16</p>
<p>Participante: Nietta Linderbeg</p>
<p>Enunciado: são normalmente profissionais vindos dos...das academias, do departamento de matemática, lingüística, educação de diferentes universidades no Brasil que foram convocados pelas entidades de apoio, não é? Entidades como a Comissão [...] do Acre, o Centro de Trabalho Indigenista, o Conselho Indigenista Missionário, Operação antiga operação Anchieta enfim... diferentes instituições da sociedade que trouxeram para...criaram digamos um mercado de trabalho muito importante que hoje é a formação de professores indígenas no Brasil.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre quem são os professores formadores dos professores indígenas.</p>
<p>Turno 17</p>
<p>Participante: Francisca Pareci</p>
<p>Enunciado: [...] eu vejo que é...as comunidades indígenas elas sempre tão procurando aprender, conhecer melhor a tecnologia do branco. Até porque no meu entendimento, e de tudo aquilo que a gente tem conversado imensamente com as <i>nossas</i> lideranças e com os professores, é importante porque a partir do momento que ele possa é...se apropriar dessa tecnologia, mas essa apropriação ela pode ser dada de uma forma em que possa servir pra ele como um instrumento importante na defesa dos costumes, na defesa dos <i>nossos</i> interesses. Isso é importantíssimo pra <i>nós</i>.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a introdução das tecnologias da informação e da comunicação nas aldeias</p>
<p>Turno 8</p>
<p>Participante: Nietta Lindenberg</p>
<p>Enunciado: Eu gostaria de complementar voltando um pouco à questão das tecnologias, dizer que a primeira grande tecnologia que a escola representa é a própria tecnologia da escrita, não é? A aquisição da escrita e da leitura é a primeira marca registrada...e ponto de interesse e motivação das comunidades indígenas em relação a escola. E uma vez apropriada essa escrita, uma escrita que serve a expressão e comunicação na sua própria língua e nas demais línguas a que <i>ele</i> quiser ter acesso, essa tecnologia pode ir sendo enriquecida e, digamos, ampliada com tecnologias como a pintura, como o rádio...</p>
<p>Contextualização: falando sobre a incorporação das tecnologias, depois de pedir para</p>

complementar
Turno 19
Participante: Francisca Pareci
Enunciado: o que <i>nós</i> queremos hoje é traçar a nossa educação escolar indígena, <i>nós</i> queremos isso. Agora, <i>nós</i> queremos aprender aquilo que é importante para a nossa sobrevivência, porque a escola ela é pra <i>nós</i> o instrumento de defesa, é um instrumento de construção, de reforço da <i>nossa</i> identidade e principalmente reconquista da <i>nossa</i> história, né? E de toda a memória que <i>nós</i> tivemos ao longo desse processo
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre o que os índios aprendem com as sociedades não-indígenas
Turno 20
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: Então, todos os estados brasileiros hoje mal ou bem, fazendo bem ou mal, estão iniciando programas de formação. Muitos deles ainda, digamos, reproduzindo estruturas e paradigmas daqueles colonizantes ainda, não é? Por isso é que toda uma ação de formação de formadores precisa também ser desencadeada concomitantemente à formação dos professores dos índios.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora se haveria participação de professores da Região Sul no projeto Tucum
Turno 21
Participante: Francisca Pareci
Enunciado: A maioria das contratações dos professores, por exemplo, os que estão na rede municipal, os recursos são provenientes da rede municipal mesmo, né? Alguns que são dos estados, né? O estado é que financia, que paga o salário dos professores. Então é cada município tem...assim como são pagos os professores não-indígenas também os professores indígenas deverão ser contemplados.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como são pagos os professores indígenas da região dela
Turno 22
Participante: Ruth Monserrat
Enunciado: houve no MEC, proclamado pelo MEC, uma reunião, um seminário de formadores, dos formadores que seriam de técnicos e pessoas envolvidas com universidades e outras...e as organizações não indígenas que estavam envolvidos com o trabalho de formação de professores índios e nessa reunião foi aprovado por unanimidade a luta, o incentivo, quer dizer a necessidade de se criar uma escola indígena como no horizonte, estando no horizonte do futuro dessa escola que vai pouco a pouco até chegar lá né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a criação de uma universidade indígena
Turno 23
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: Então, isso quer dizer que <i>nós</i> vamos ter como que se definir rapidamente uma política por parte das universidades brasileiras para que atendam a essa parte diferenciada da sua população sem causar processos migratórios, sem fazer com os que venham estudar na universidade precisem estar durante 4, 5 anos morando nas cidades, fazendo universidade. Então o modelo que se tem de uma universidade indígena é o mesmo modelo que <i>nós</i> estamos aplicando para formação de diferentes professores.
Contextualização: falando sobre o modelo de universidade indígena desejado, depois de pedir para complementar.
Turno 24
Participante: Ruth Monserrat
Enunciado: Eu não concordo totalmente com a sua colocação de que é nível médio. Pode ser nível médio formalmente, mas, na prática, na experiência, <i>elas</i> estão tendo nesses cursos de formação muitas disciplinas e muita...o tipo de formação é universidade e é até diria mais de pós-graduação
Contextualização: comentando a resposta do turno anterior sobre a formação dos professores indígenas.
Turno 25

Participante: Francisca Pareci
Enunciado: Em Mato Grosso <i>nós</i> já estamos, <i>nós</i> temos uma comissão interinstitucional criada esse em 1997, na Conferência Ameríndia, onde o governo se deu a possibilidade da gente poder construir realmente a universidade, né? A formação de licenciatura para professores indígenas. <i>Nós</i> ...eu faço parte dessa comissão, a comissão está em...avançado, trabalho, né? E <i>nós</i> já estamos agora na parte de concluindo a questão financeira.
Contextualização: Depois de pedir a palavra à apresentadora, ela complementa a questão da universidade indígena
Turno 26
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: é interessante dizer que todas essas digamos inovações pedagógicas que estão hoje na mentalidade dos pedagogos e dos educadores em geral, também vem sendo experimentado nos cursos de formação. Nem sempre com sucesso, porque <i>nós</i> dissemos que são as comunidades indígenas em última instância que definem que tipo de metodologia de fato fazem sentido pro seu universo pedagógico e cultural.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de um telespectador sobre o uso de materiais didáticos nas aulas de matemática das escolas indígenas

Programa 4 – Série Educação Escolas Indígena – 1999/FHC

Título: Multiculturalismo e interculturalidade
Sinopse: Os convidados desse quarto programa são: Gersen Baniwa, secretário de educação do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; Tereza Machado Maher, lingüista e professora da PUC de Campinas e da UNICAMP e Nietta Lindenberg coordenadora do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. Além desses 3 participantes, o programa contou também com inserções “ao vivo” de dois professores que estavam em um teleposto do Pará. O debate versou sobre como o RCNEI preconizava o ensino de línguas nas escolas indígenas, com a priorização do ensino da língua materna e, posteriormente, da língua portuguesa. Os debatedores falaram também dos desafios que estavam encontrando para esse trabalho nas comunidades que reuniam duas ou mais etnias e, conseqüentemente, mais de uma língua. Eles abordaram ainda o processo de criação de materiais didáticos próprios, uma vez que a escrita ainda era algo em fase inicial, por se tratar de comunidades eminentemente orais, e também do processo de avaliação diante dessa realidade.
Turno 1
Participante: Tereza Maher
Enunciado: O que eu acho que a gente deve apontar aqui é que esse bilinguismo que existe também no mundo não indígena, claro você, eu podemos ser bilíngues, o nosso bilinguismo é um bilinguismo opcional, né? Você tem a opção de ser bilíngue ou não e...nas comunidades indígenas hoje no Brasil isso não é uma opção, né? É um bilinguismo compulsório, ele tem que se tornar um sujeito bilíngue, né? E isso já faz toda uma diferença, tem que aprender português, não é como você ou eu que podemos optar por aprender inglês, alemão enfim...
Contextualização: Respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre quais seriam os conceitos de bilinguismo, multilinguismo e interculturalidade.
Turno 2
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: [...] interculturalidade é a possibilidade, digamos, o sonho, a utopia que a gente ainda vive neste mundo da convivência harmônica entre as culturas, da possibilidade de um diálogo entre as diferentes culturas humanas.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que seria interculturalidade

Turno 3
Participante: Tereza Maher
Enunciado: Então a...á vai ser um embate, né? Uma luta de forças entre essas línguas. Normalmente já existem, por exemplo, no Acre existem comunidades onde se...existem 3 línguas, por exemplo, na escola, mas existe uma língua que é franca, uma língua que é...que todos entendem então essa será a língua de instrução. Não necessariamente o português viu?!
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre qual língua indígena será escolhida quando a comunidade tiver mais de uma etnia.
Turno 4
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: Ah, eu acredito que a nossa realidade em São Gabriel é praticamente o exemplo dessa situação, porque é...todas as nossas comunidades indígenas...uma escola, por exemplo, com 30 alunos praticamente desses 30 alunos você encontra 4 ou 5 etnias juntas, né? E se tem que de fato fazer uma opção. A nossa experiência indica que de fato você tem que trabalhar com aquelas línguas que tem uma certa predominância, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre se ele já tinha vivenciado essa situação na secretaria em que ele atua.
Turno 5
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: O que está se exatamente tentando reverter nos últimos 10, 15 anos é essa situação de povos indígenas ausentes das suas terras, migrados, morando nas cidades e vivendo, digamos, situações educacionais distantes da sua própria comunidade de origem. Então, digamos que isso é uma situação real, mas que a gente...que a luta hoje é pra que essas crianças possam estudar em escolas indígenas com professores falando suas línguas, nas suas próprias comunidades.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de participante do teleposto sobre como integrar os alunos indígenas nas escolas não-indígenas.
Turno 6
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: Eu acho que trata-se muito da forma como se trabalha a...os conhecimentos, os saberes dentro da escola. No passado tem sido trabalhado na escola essa versão da escola indígena com, digamos, uma certa limitação, muitas vezes até com um certo exotismo ou então uma certa marginalização no contexto mais geral. E eu acho que hoje os próprios índios estão trabalhando numa nova dimensão que é trabalhar didática e pedagogicamente tudo aquilo que diz respeito aos saberes, a cultura, os valores de cada cultura indígena, mas também na mesma intensidade trabalhar os saberes, os conhecimentos e...do mundo acadêmico, das ciências modernas.
Contextualização: depois de demandado pela apresentadora, comenta a mesma questão do turno anterior.
Turno 7
Participante: Tereza Maher
Enunciado: É essa a questão mesmo quando você tem uma situação tão complexa na escola como essa que foi descrita vai ter que se fazer uma opção não é? E vai a língua predominante, a língua...que todos compreendem essa deverá ser a língua de instrução. O que não significa, Bárbara, que as outras línguas não tem que ser atendidas, né?
Contextualização: Respondendo a uma questão vinda de um teleposto sobre a escolha de apenas uma língua indígena quando a comunidade possui uma variação de etnias
Turno 8

Participante: Tereza Maher
Enunciado: Bom, eu acho que vou passar a bola pro Gersen, pode?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a escrita da língua indígena.
Turno 9
Participante : Tereza Maher
Enunciado: Eu? Tá bom. Bom, a questão da escrita das línguas indígenas ela é uma questão muito complexa, mas fascinante, né? E a gente tá assistindo uma coisa linda que são os processos de escrita dessas línguas mesmo e ela tem funções importantes, né? Os próprios professores índios e as comunidades percebem a língua indígena escrita como um instrumento de defesa muito poderoso, né?
Contextualização: respondendo a pergunta da apresentadora sobre a escrita da língua indígena
Turno 10
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: O <i>nosso</i> caso, a <i>nossa</i> sede do município tem maioria indígena, mas as nossas salas de aula são todas é...praticamente com alunos indígenas e não-indígenas, mas como a maioria é indígena a gente dá muito valor as culturas, aos valores, aos conhecimentos indígenas e aí os não-índios alunos não- índios eles tem que aprender, eu acho que isso cria até uma nova relação entre as culturas porque como são minoria então <i>eles</i> tem que entrar numa escola da mesma forma quando um índio vai a Manaus e entra numa sala dos não-índios, quer dizer eu acho que o tratamento é igual(...) Não há a menor possibilidade de recuperar a língua, porque os únicos falantes há muito tempo se foram. Então, não tem mais nenhum falante da língua. Então, como não tem nada registrado, não tem como recuperar essa língua.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a possibilidade de se recuperar uma língua indígena considerada perdida
Turno 11
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: É... pergunta foi focada aí no mundo não-indígena, na escola não-indígena de fato é complexa, né? Nós sabemos que há todo um esforço hoje de ideias, né? De ideias novas que promovem a tolerância, a...o que chama-se a palavra de ordem hoje que é a pluralidade cultural. Agora o grande desafio é tornar isso fato, prática real, alguns professores que estão na sala de aula, há toda uma introjeção, não é?, de séculos de discriminação que pra ser revertido não bastam belos documentos, nem belas palavras, né? E isso é que é o grande desafio <i>nosso</i> no cotidiano de cada um de <i>nós</i> , nos <i>nossos</i> trabalhos
Contextualização: respondendo a uma pergunta de um telespectador sobre a capacidade da escola pública desenvolver um trabalho para as minorias
Turno 12
Participante: Tereza Maher
Enunciado: Aqueles povos indígenas cujas línguas estão muito fracas, estão assim todos desejosos de...retomar essa língua de fazer ela entrar na escola, no currículo, etc...Existem casos, como o Gersen falou, em que não há mais possibilidades, você não tem falantes. Mas existem inúmeros casos onde existe possibilidade e a...o que a gente tem visto acontecer é que essa revitalização na prática ela é uma revitalização parcial, escolar, simbólica mesmo, mas isso faz muito bem pra comunidade e tem que ser apoiado, mesmo que a revitalização não exista (sic) possibilidades ou as possibilidades sejam pequenas de uma volta total da língua, que ela seja falada no cotidiano, muitas vezes isso não é possível, mas a recuperação de palavras, de léxico, de músicas etc, documentação disso em material didático é importante e deve ser valorizado pelos projetos, né?

Contextualização: respondendo a um comentário de um participante de um teleposto que diz ter receio de uma cultura se sobrepôr a outra por causa da adoção de uma língua predominante
Turno 13
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: Só tem que ter professores próprios, acho que não tem muito segredo em relação a isso. Enquanto não for o professor que não é da língua falante, no caso dos alunos da comunidade, vai ter que fazer um esforço pra que crie essa nova possibilidade que de fato a comunidade tenha o seu próprio professor. Daí é muito importante esse trabalho de formação e capacitação de professores da própria comunidade, professor da língua falante. Eu acho que não tem outro caminho, não tem outro receita
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como fica a situação quando o professor não domina a língua indígena
Turno 14
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: Uma coisa é aprender com <i>eles</i> e isso é evidentemente que se precisa ser feito o tempo todo, mas a situação da formação dos professores índios e da escola indígena é uma realidade e não se pode fugir disso. Então, o grande desafio é exatamente como construir essa escola para índios onde <i>eles</i> possam definir conteúdos, definir metodologias e serem protagonistas dessa situação da escola indígena
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre se a escola não-indígena deveria se preocupar com o que ensina aos índios ou deveria aprender com os índios, especialmente em relação à natureza.
Turno 15
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: Ah... eu acho que a Rose tem toda a razão, eu acho que esse tratamento que é dado aos índios eu nem sei se é dado, é uma conquista dos próprios índios, quer dizer, acho que toda a história dos 500 anos foi uma luta bastante difícil dos índios. Aliás nós temos trabalhado, eu falo mais como liderança indígena temos trabalhado inclusive nessa dimensão com outras culturas que compõe (sic) a sociedade brasileira, tive oportunidade de trabalhar, discutir, por exemplo, com o movimento negro, outros setores digamos mais marginalizados, situações mais difíceis e a gente tem levado isso a sério
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora que questiona o fato de haver uma separação entre escolas para índios e para não-índios
Turno 16
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: No Referencial a gente trata da interculturalidade do ponto de vista da escola indígena. É evidente que a pergunta do Valmir não é? Ela de novo está tendo foco a escola do não-índio, mas como, voltando a afirmar, eu acredito que esse sonho da interculturalidade é ainda um grande mito que <i>nós</i> temos que perseguir porque sem sonhos a gente não caminha, mas a grande realidade é a realidade do conflito, do desrespeito, da violência entre os desiguais, entre os diferentes e isso é...contra isso que o conceito de interculturalidade é...vive...né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta de um telespectador sobre de que maneira os educadores estariam contribuindo para novas práticas educacionais que respeitem às diferenças
Turno 17
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: é...porque, da mesma forma como <i>nós</i> queremos preservar os nossos valores, os nossos conhecimentos, mas nós queremos adquirir novos conhecimentos. Na medida em que há essa

<p>predisposição, eu acho que já é um grande avanço porque você vai estar, por isso a idéia da interculturalidade. Não é, não é tratando de conhecimentos, de valores de duas culturas, mas de todas as culturas as quais a gente convive, assim, por exemplo, eu sou baniwa, eu aprendo muita coisa com os tucano, com os (29:13) também da cultura não indígena se a gente pode chamar como uma cultura única, que também não é...são diversificados cultura do norte do sul dentro do país e muito maior essa diferença se for a nível continental</p>
<p>Contextualização: respondendo ao pedido da apresentadora para comentar a pergunta do telespectador sobre o papel dos professores na desconstrução dos de preconceitos em relação aos índios</p>
<p>Turno 18</p>
<p>Participante: Nietta Lindenberg</p>
<p>Enunciado: De novo essas perguntas e de fato são perguntas sem resposta, mas de qualquer maneira uma das formas de que esse diálogo se torne possível é deixar falar, não é? Deixar que os sentimentos se expressem, que os sentimentos sejam postos na mesa pra serem de fato vistos na sua realidade, na sua distância e, portanto, reformulados e remontados em outras bases, né? Então, no caso, o lugar da escola é o lugar da possibilidade dessa discussão, desse texto ser escrito, desse texto ser dialogado e revisto é...a única maneira</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de um telespectador sobre como o professor pode atuar diante do preconceito existente entre índios e não-índios numa sala de aula</p>
<p>Turno 19</p>
<p>Participante: Gersen Baniwa</p>
<p>Enunciado: Alguns, até o final do ano, estaremos lançando, inclusive um livro que vai se chamar “Terras das línguas” porque vai ser um livro enorme e sendo publicado em 5 línguas diferentes, 5 línguas indígenas num livro só e vai ser o primeiro material didático produzido pelos próprios índios, porque no passado se trabalhava muito nessa perspectiva de que os índios dizem, ensinam, mas os técnicos produzem. Hoje estamos invertendo, os professores produzem os técnicos ajudam apenas a formatar, a trabalhar o lado técnico da produção de material</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre produção de escrita indígena na região em que ele atua como secretário.</p>
<p>Turno 20</p>
<p>Participante: Nietta Lindenberg</p>
<p>Enunciado: A construção do referencial foi um processo bem interessante porque tivemos aí um total de quase 300 e tantas pessoas colaborando no documento, algumas delas professores índios é...do Brasil inteiro, o Gersen foi um que colaborou fundamentalmente pro primeiro capítulo do material e professores de todo o Brasil escreveram, mas tivemos pouco tetê-à-tête, pouco convívio físico. Então, tudo foi muito feito por computador, por correio, por telefone, foi um referencial curricular feito de forma virtual digamos assim.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que o RCNEI recomenda em relação aos materiais didáticos para a escola indígena</p>
<p>Turno 21</p>
<p>Participante: Nietta Lindenberg</p>
<p>Enunciado: O Referencial sugere que os materiais <i>devem</i> ser construídos nos próprios processos de aprendizagem e ensino, né? Então uma das grandes tendências hoje pedagógica (sic) da escola indígena é essa produção de conhecimento pelos próprios alunos, pelo professor que vem resultando nessa quantidade de materiais didáticos escritos por índios que hoje no Brasil caracterizam essa nova escola indígena.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a existência de material</p>

didático específico para cada comunidade indígena
Turno 22
Participante: Tereza Maher
Enunciado: É existe isso a gente...enfaziza muito no documento a necessidade de que a...nas escolas a avaliação seja feita na língua da criança, né? Porque muitas vezes as secretarias, o pessoal das secretarias de ensino não querem, não aceitam, não aprovam a língua indígena, por exemplo. A prova tem que ser feita na língua portuguesa, quando a disciplina, a língua de instrução é língua indígena e...ele não pode fazer uma prova de geografia em língua indígena e <i>nós</i> temos...insistimos muito em que a criança seja avaliada e se ela for bilíngüe ela tem que ser avaliada nas duas línguas, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre em qual língua é feita a avaliação dos alunos indígenas
Turno 23
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: [...] mas o fato mais importante é que a metodologia de fazer avaliação tem mudado muito, quer dizer, a gente até tem parado muito com essa história da avaliação escrita considerando que as culturas indígenas de um modo geral elas são muito orais, a língua é muito mais falada do que escrita. Então as nossas avaliações estão se pautando um pouco...quando são na língua em avaliações orais, aquelas de conversa de diálogo, de comentários, de trabalhos de grupos que eu acho muito importante você tá pegando, digamos assim, a dimensão mais rica e também mais valorizada e vivida por aquela comunidade indígena que é a língua falada.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre como seria o processo de avaliação no município em que ele atua como secretário.
Turno 24
Participante: Nietta Lindeberg
Enunciado: Existe sim...é uma realidade não só no Brasil, mas em vários países da América Latina [...] Muitas vezes a sua argumentação é de que essas línguas ou <i>eles</i> já falam e, portanto, não precisariam estudá-las na escola ou porque numa segunda argumentação é muito comum é que estas línguas uma vez estudadas impedirão o aprendizado do português. Então há, quer dizer, as duas premissas são falsas, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre se a existência de comunidades que resistem a aprender a língua materna.
Turno 25
Participante: Tereza Maher
Enunciado: E esse não é modelo que <i>nós</i> estamos incentivando, quer dizer, <i>nós</i> queremos escolas indígenas com professores indígenas atuando. E o caso do ensino de língua indígena em escolas para não índios essa é a nossa grande, o nosso grande sonho, seria maravilhoso porque além de aprendermos na escola inglês, francês, espanhol, que tivéssemos ou pudéssemos escolher, optar por uma língua indígena pros <i>nosso</i> s filhos.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora que disse não entender até aquele momento como deveria ser o ensino de línguas na escola indígena
Turno 26
Participante: Tereza Maher
Enunciado: vamos supor que <i>nós</i> temos uma escola, uma escola indígena onde as crianças falam a língua indígena, geralmente a situação é que elas tenham o português um pouquinho de português oral, alguma compreensão, mas não dominam a língua portuguesa. O professor deve começar um ensino em língua indígena, tá? Alfabetização, matemática, geografia, o currículo em língua indígena e paralelamente ir desenvolvendo, com metodologia de segundas línguas o português oral das

crianças, quando a criança tiver 2, 3 anos de escolarização aí sim pode se introduzir a escrita da língua portuguesa, quando ela já tiver dominado o sistema de escrita da língua materna.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora como seria especificamente na escola indígena
Turno 27
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: Ué, aí depende de cada cultura, nós temos que entender que no Brasil, ainda temos mais de 200 culturas e cada cultura é uma cultura, é um mundo cultural totalmente diferente de uma da outra [...] Então não dá pra dizer, aliás o ide... certo é que cada cultura possui uma cultura totalmente diferente com tronco lingüístico, histórias totalmente diferentes, tenham uma maneira de fazer a cerimônia do enterro, do sepultamento, das mais diversas possíveis.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como seria o ritual do enterro nas culturas indígenas
Turno 28
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: O Referencial ele não quis fechar nenhuma resposta em nenhum caminho, não é? Então ele fala das duas coisas, hoje a gente sabe que a noção de série é a noção ainda predominante em grande parte das escolas indígenas no Brasil, sobretudo aquelas que tiveram escolaridades que passaram por sistemas municipais, estaduais ou da FUNAI, mas a ideia de ciclo a gente sabe também pelas teorias educacionais contemporâneas que é a melhor forma de tratar a questão da aprendizagem e da progressão, não é? [...] Então a gente vem batalhando nos programas de formação de professores que a noção de ciclo seja incorporada em detrimento da noção de série.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre como o RCNEI trata a aprendizagem, se por ciclos ou por séries.
Turno 29
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: Na sede, de fato, é muito difícil é primeiro porque são salas de aulas com alunos indígenas e não-indígenas. Eu acho que é um processo de revitalização mesmo. Agora a professora sabe que isso é uma luta muitas vezes é uma luta política porque, embora <i>nós</i> temos um referencial acho muito avançado, muito bonito, mas as nossas práticas políticas adotadas...e quem tem o domínio do poder ainda na escola como é o caso do nosso município é o estado e o estado como um todo vai do governo federal ao município você tem que quebrar muitas barreiras, muitos muros pelo caminho.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora de São Gabriel da Cachoeira sobre como ela poderia ensinar a língua materna se a maioria dos indígenas, como ela, não fala a língua materna
Turno 30
Participante: Gersen Baniwa
Enunciado: É...essa é uma discussão, inclusive eu sempre dentro do ministério e a Nietta sabe disso sempre fui contrário a essa limitação, não é? De quem é o dever de sustentar, de manter ou de fomentar a escola indígena, a educação indígena. Não é à toa que a visão do MEC é que seja estadualizada. Eu acho que tem que respeitar mais uma vez as diferentes realidades que temos no país [...]
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre como fica o município na educação escolar indígena
Turno 31
Participante: Nietta Lindenberg
Enunciado: [...] eu acho que os objetivos de aprendizagem tem que estar sempre presentes, né? Todo professor <i>deve</i> saber o que quê ele quer que o aluno aprenda, pra que quê ele quer que o aluno aprenda aqueles conteúdos? Então também numa escola indígena esses objetivos não podem ser perdidos, mas é importante que o próprio professor com a sua comunidade defina quais são esses objetivos, e eles vão variar muito de povo pra povo.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que se espera que um aluno indígena tenha aprendido ao final do curso

Programa 5 – Série Educação Escolas Indígena – 1999/FHC

<p>Título: Os estudos da sociedade e da cultura</p> <p>Sinopse: Neste último programa os convidados são: Selia Kaingang, educadora indígena; Kleber Matos, professor e coordenador de formação de professores indígenas de Minas Gerais e Márcia Spyer geógrafa, além de dois professores atuantes em escolas indígenas que participaram por meio de links colocados em telepostos de Brasília e do Ceará. Os entrevistados falaram sobre o currículo da escola indígena, sobre de que forma conteúdos como geografia e ciências podem ser abordados na chamada escola diferenciada. Falaram ainda como o RCNEI abordou essas temáticas e que o documento, que contou com indígenas como pareceristas, é um balizador para as escolas organizarem seus próprios currículos. No debate ainda surgiram questões sobre como temas transversais como a AIDS, por exemplo, podem ser abordados nas escolas indígenas e de que maneira tem acontecido o aprendizado de crianças com deficiência, assunto que não fora abordado pelo ponto de vista cultural.</p>
<p>Turno 1</p>
<p>Participante: Márcia Spyer</p>
<p>Enunciado: Do trabalho de formação de professores dos indígenas que escolheram e que acharam que a geografia era importante para sua formação e importante também de ser ensinada na sua escola, dessas experiências é que nasceram a...vamos dizer assim...a...o currículo de geografia para formação do professor. Então, os professores no geral, o Referencial, ele vai estar trazendo assim para os professores indígenas do Brasil essas experiências mais localizadas.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre como foi a construção do RCNEI na área de geografia</p>
<p>Turno 2</p>
<p>Participante: Kleber Matos</p>
<p>Enunciado: Ao longo da elaboração do texto, dezenas de professores indígenas também contribuíram como pareceristas. O texto inicial também foi discutido em alguns dos cursos. Nós tivemos a oportunidade de conversar com os professores também sobre isso e a preocupação principal foi fazer um texto bem aberto, porque a experiência de educação escolar da forma como ela tá sendo organizada hoje no Brasil ela é muito nova e não teria sentido nenhum, principalmente nessa área da educação, apontar caminhos, né?</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre como foi a construção da proposta de ciências para o RCNEI</p>
<p>Turno 3</p>
<p>Participante: Selia Kaingang</p>
<p>Enunciado: Eu fui uma das pareceristas também do currículo e a gente vem, já vinha trabalhando porque nós temos o <i>nosso</i>, a <i>noossa</i>, <i>nosso</i> modo de ensinar geografia, né? Porque cada povo é diferente, por isso que a gente tem que fazer um trabalho muito sério em cima dos referenciais, né? Porque cada povo tem seu modo de ensinar.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre como era o ensino de geografia na comunidade em que ela vive</p>
<p>Turno 4</p>
<p>Participante: Márcia Spyer</p>
<p>Enunciado: a Maria Amélia ela fez uma pergunta muito pessoal porque na verdade como é que a gente se forma, né? Pra tá trabalhando com várias etnias, com outros, com... sempre em território estrangeiro, né? No meu caso foi é...especificamente eu sou geógrafa e fiz o mestrado em educação e fui fazer o doutorado na área de geografia em humana tendo como...vamos dizer...como meu professor de geografia, minha tese de doutorado foi sobre o ensino de geografia...a geografia dos povos indígenas do Acre. Então eu reaprendi a geografia através dos povos indígenas de lá.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma representante de um teleposto sobre como foi a formação dela para atuar como formadora de professores indígenas</p>
<p>Turno 5</p>
<p>Participante: Kleber Matos</p>
<p>Enunciado: Em Minas a gente começou um curso, <i>nós</i> estamos encerrando uma etapa importante dele agora e o que a gente costuma dizer é o seguinte: quando terminar esse curso a gente vai saber como é que se faz um curso de formação de professores para atuar nas escolas indígenas porque é</p>

uma experiência muito criativa em aberto, é uma experiência que a gente está sempre dando de cara com o novo, tendo que pesquisar, tendo que ouvir principalmente. E esse exercício pra nossa sociedade nacional é importantíssimo, ouvir o outro, se colocar no ponto de vista do outro, tentar entender a realidade ou dialogar em bases iguais a partir disso.
Contextualização: respondendo a uma solicitação da apresentadora para comentar a questão da formação
Turno 6
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: porque antes a gente só fazia uma cópia dos livros didáticos do não-índio, mas hoje <i>nós</i> estamos conseguindo fazer o <i>nosso</i> trabalho, o <i>nosso</i> ...material, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre os livros didáticos usados nas escolas indígenas
Turno 7
Participante: Kleber Matos
Enunciado: É o ideal é que os professores e a comunidade indígena determinem quais são os conteúdos, quais são as orientações didáticas e quais são os livros que devem ser escritos, né? É o que não impede também de aproveitar todos os livros, todos os instrumentos de ensino que a sociedade nacional produziu e que são importantes e que devem ser contextualizados em cada aldeia, não é isso?
Contextualização: Respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre se cada comunidade indígena adotaria livros didáticos de acordo com a sua diversidade étnica
Turno 8
Participante: Kleber Matos
Enunciado: Eu acho que cabe aos formadores oferecer aos professores indígenas o melhor possível da sociedade nacional em termos de instrumentos educacionais. Os professores indígenas é que vão selecionar, <i>eles</i> é que vão ser o filtro juntamente com suas comunidades e lideranças <i>eles</i> é que vão determinar como, quando, de que forma usar e até mesmo descartar alguns materiais desses, né? Lógico. Nesse processo de seleção e escolha.
Contextualização: Respondendo a uma pergunta de uma participante do teleposto sobre a utilização de materiais didáticos das escolas não-indígenas pode ser prejudicial à aprendizagem dos índios
Turno 9
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: A gente tem muita liberdade e às vezes até atrapalha porque tem criança muito fora de idade, né? Muito...diferente de idade né? Porque eles querem vir na escola, né? Mas o trabalho que a gente faz com essas crianças é um trabalho de liberdade, é um trabalho de brincadeira conduzida, né? Brincadeira não é dizer assim “agora vamos brincar e vamos...” acabou, não! Nós vamos fazer isso, mas brincando, cantando...desenhando, né? Então, uma metodologia hoje que nós estamos acordando também pra botar no papel, porque antes nós fazíamos sem saber e hoje o que está escrito, por exemplo, no referencial a gente já tem feito há muito tempo, só que a gente nunca registrou essas coisas, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta de um participante de um teleposto sobre metodologia de trabalho para a educação infantil e para jovens e adultos nas escolas indígenas
Turno 10
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: A gente teve um ensino, tipo assim, a...formação de...índios da <i>noossa</i> comunidade de 5ª a 8ª. A gente fez um trabalho excelente, que a gente viu que é só buscar que a gente consegue, porque a comunidade indígena tá sempre aberta pra aprender.
Contextualização: respondendo à solicitação da apresentadora para falar sobre a metodologia utilizada para os jovens e os adultos
Turno 11
Participante: Márcia Spyer
Enunciado: Uma questão básica nessa questão da luta da terra é o mapa, a representação do território. Então da necessidade, né?, de estar mapeando o território, não é? Com todas as riquezas que esse território tem, e toda comunidade indígena tem um domínio absoluto, né?, desse seu território. Do mapeamento desse território a gente começou a construir o que chamamos de uma

cartografia indígena. Então, no caso, a gente não tem a mesma legenda, vamos dizer assim, universal dos atlas...não indígenas.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que diferencia a cartografia indígena da cartografia não-indígena
Turno 12
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: Porque quando a gente fica falando isso do ensino diferenciado dentro de uma escola indígena dá impressão que ele vai ficar fechado e isso é a preocupação do não-índio. Dá a impressão que vai ficar fechado de saber na sua língua o que que é o milho, o que que é comida, o que que é as coisas de antigamente e não vai aprender outra coisa. Não, o índio ele tá sempre na transição, ele vai dá cultura na língua inclusive e depois ele vai indo pra escrever o português porque não é todos os Kaingangs que são iguais, por exemplo, na região norte do Paraná.
Contextualização: Respondendo a uma pergunta de um participante de um teleposto sobre o espaço da história oral e da educação não-formal na escola indígena.
Turno 13
Participante: Kleber Matos
Enunciado: Na escola urbana mesmo, na escola rural os novos parâmetros curriculares nacionais, as novas orientações, elas indicam que não deve existir um currículo único de norte ao sul no Brasil e pelo menos 25% dos conteúdos da carga horária pode ser dedicada a temas específicos e a temas de interesse daquelas populações, daquelas comunidades e diversificado ao longo de todo o Brasil. Seria muito interessante que principalmente nas cidades, nos locais onde houvessem a presença das sociedades indígenas, seria muito importante que essas escolas se dedicassem a esse estudo, se dedicassem a esse conhecimento. Porque é incrível que, por exemplo, em Minas a gente escuta falar “uai tem índio em Minas ainda?”
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre o motivo pelo qual o curso inicial de formação de professores que ela freqüentava previa no currículo uma formação sobre questões indígenas
Turno 14
Participante: Kleber Mattos
Enunciado: Entender a pluralidade cultural aí em todos os níveis, né? Porque pensa-se muito em pluralidade cultural só a partir, por exemplo, de informações de outras culturas do Mercosul, da América Hispânica, não é? Mas não esquecer isso de forma nenhuma, não esquecer da humanidade. Eu acho que um valor positivo que a escola traz, principalmente nessa época de tantos conflitos, exatamente em colocar essa questão do universal, do humano, das qualidades humanas transcendendo a todas as cores, de pele, de raça e etc, né? Mas lembrar sempre dos <i>nossos</i> , todos os <i>nossos</i> povos, todas as <i>nossas</i> sociedades aqui.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora se a inclusão das questões indígenas no currículo dos professores de crianças não-indígenas estaria ligado aos preceitos dos PCNS.
Turno 15
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: [...] já faz tempo que a gente vem fazendo esse trabalho na comunidade, porque como a comunidade...já fala a palavra comunidade, né? A gente faz o trabalho com os pais das crianças não com as crianças em si, né? Claro que o que a gente fala com os pais a gente não fala pras crianças, mas o trabalho em si é com os pais.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora que questiona se a comunidade dela desenvolve algum trabalho de combate à AIDS
Turno 16
Participante: Márcia Spyer
Enunciado: Se o caso do inglês é muito importante pro xavante é claro que no curso de formação de professores deve ter a disciplina de inglês, não é? Se no caso, por exemplo, dos ticuna que vivem ali na divisa entre Peru e Colômbia tem no curso de formação do Ticuna a língua espanhola, o castelhano. Então cada povo, cada etnia, ele tem por legislação a autonomia de construir o seu currículo de formação e de automaticamente também estar construindo o currículo da sua escola. Então se o inglês é importante eu acho que com certeza ele tem que fazer parte...
Contextualização: responde a uma pergunta de um participante de um teleposto sobre a

possibilidade de ensinar inglês numa escola indígena.
Turno 17
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: [...] eu, Selia, discordo com a religião, ensinar religião pro índio, dentro da escola indígena ou fora da escola indígena ou na escola da cidade que o índio está estudando.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadores sobre o ensino
Turno 18
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: Então quando nós fizemos um trabalho com os professores ali da nossa região que os professores indígenas eles tem que estar vindo estudando, estudando, porque hoje esse mundo que tá...em volta da gente eles estão nos apertando, ta massacrando, então os professores indígenas tem que estar estudando. Até o inglês se ele quiser, como a Márcia falou.
Contextualização: depois de solicitar à apresentadora, ela comenta a pergunta anterior sobre o ensino de inglês nas escolas indígenas
Turno 19
Participante: Kleber Matos
Enunciado: É, ao mesmo tempo em que dá uma nova dimensão nesse espaço escolar pros conhecimentos tradicionais fazer com que todas as técnicas da sociedade nacional, da dita ciência ocidental sejam reconstruídas e apropriadas na medida da necessidade e do interesse daquelas comunidades
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o ensino de ciências nas escolas indígenas.
Turno 20
Participante: Kleber Matos
Enunciado: É infelizmente os estados do Nordeste se destacam negativamente nessa questão da educação escolar indígena. Ainda não se tornou uma política pública clara, transparente...esse processo. Em alguns estados do Sul isso já acontece parcialmente, isso acontece no Centro-Oeste, no Norte por muito inicialmente por oportunidade, né? Oportunização das organizações não governamentais, da reivindicação e da luta dos povos indígenas, mas isso no Nordeste e em parte do Sudeste ainda não se tornou realidade.
Contextualização: respondendo a uma observação de uma participante de um teleposto em relação a autonomia das comunidades indígenas no Nordeste
Turno 21
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: Não tem, mas a gente já vem fazendo um trabalho dentro da comunidade porque graças a Deus, eu acho que nisso Deus olhou pra gente que é muito pouco problema de deficiência tanto física como mental dentro da comunidade indígena, que eu conheço, não vou dizer que das outras comunidades, que eu não conheço...mas, por exemplo, na região Sul que são os Kaingang, os guarani é muito pouco esse caso, né? Mas a gente vem trabalhando com as crianças porque eles estão vendo as outras crianças lá fora.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre o trabalho com crianças com deficiência
Turno 22
Participante: Kleber Matos
Enunciado: Eu queria só ressaltar um aspecto interessante da educação indígena que a atenção do professor, ela é tão individualizada, o professor enxerga cada criança de uma forma tão particular e respeita o tempo próprio de cada criança que se houver alguma dificuldade de aprendizagem, se houver algum problema o professor ele detecta e dá o tratamento adequado. Então, eu acho que isso é uma coisa interessante porque a <i>nossa</i> escola homogênea e trata todo mundo pela média, escola urbana, vamos dizer assim...isso não acontece nas escolas indígenas
Contextualização: comentando a questão da inclusão de crianças com deficiência em escolas indígenas
Turno 23
Participante: Selia Kaingang
Enunciado: Hoje a gente vem fazendo um trabalho mostrando pra...pros alunos indígenas as

escolas dos não-indígenas também, sabe? Porque ele sofre muito, porque eu queria...do meu pensamento....que tinha que ter uma escola de fundamental dentro da comunidade indígena porque quando ele sai lá da escola indígena e vão pra escola do branco ele sofre muito, porque pra começar, as matérias já entram um professor sai outro, entra outro *eles* já ficam perdido. Pra terminar *eles* não falam a língua do branco, né? Então daí *eles* foram tachado que eles não aprendem, que o índio indígena é burro, então tem uma dificuldade muito grande dentro da comunidade indígena, mas a gente tá buscando...

Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a existência de troca entre escolas indígenas e não-indígenas na região da entrevistada

Quadro 2 – SÉRIE 2 – GOVERNO LULA/2005

Programa 1 – Valores afro-brasileiros na educação – 2005/Lula

Título: Novas bases para o ensino da História da África

Sinopse:

Os convidados deste programa foram: o chefe de pesquisa na escola para estudos de pós-graduação da Universidade do caribe na Jamaica Carlos Moore Wedderburn, a professora do departamento de educação da Universidade do Estado da Bahia, Narcimária Luz e o professor de história da África e antropologia da Universidade Candido Mendes no Rio de Janeiro, Edson Borges. O debate versou sobre o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, a desconstrução do conceito de raça, o combate ao preconceito e ao racismo nas escolas e, ainda, sobre a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas brasileiras.

Turno 1

Participante: Carlos Moore Wedderburn

Enunciado: [...] *nós* sabemos que raça não é algo que biologicamente seja algo aceitável e que exista biologicamente, mas raça, sim, existe política, histórica e sociologicamente. Essa questão de negar que as raças existem hoje, que uma nova versão do neo-racismo, é algo totalmente falso, as raças existem política e historicamente. Sociologicamente existem. Agora, a compreensão do que é o racismo, do que é raça política e sociologicamente, é necessário passar por esse filtro mundial, que é o filtro mundial, que é a história de África, por quê? Porque o continente foi precisamente o único alvo mundial de racialização, foi através da racialização que se chega a essa grande catástrofe, a esse grande holocausto que se constituiu a escravidão racial. Ou seja, não foi qualquer forma de escravidão, não foi a escravidão greco-romana, não foi a escravidão serviçal do mediterrâneo, do oriente médio, foi a escravidão racial, ou seja, houve uma racialização das estruturas de servis concentradas no continente africano, concentrados na raça negra.

Contextualização: respondendo uma pergunta da apresentadora sobre como as singularidades africanas devem ser consideradas no ensino da história da África no Brasil e também o que representa a lei 10.639 para a educação brasileira.

Turno 2

Participante: Narcimária Luz

Enunciado: . Então ensinar a África como? A partir desse universo próprio de linguagens que as comunidades nos, digamos assim, levantam, propõe (sic) para o professor, para a escola, para o currículo. Então, ensinar a África não seria apenas para passar de um livro didático ou passar a partir de toda uma historiografia montada pelo próprio professor, mas a partir do diálogo comunitário, a partir do diálogo que vai invadindo e que transborda na sala de aula e o professor precisa ter sensibilidade para aprender com essas linguagens de África que brotam na escola.

Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre quais histórias sobre África contar nas escolas brasileiras.

Turno 3

Participante: Edson Borges

Enunciado: Um país que passa 2/3 da sua história de 503 anos, como pode esquecer da história africana? Outro ponto fundamental, a história da África que a lei 10.639 vem colocar na pauta, isso eu tenho advertido em sala de aula pros meus alunos, nós não podemos e não devemos em hipótese nenhuma situar a história da África como algo que envolve unicamente o negro brasileiro. Porque a

<p>dimensão da história da África ela vai muito mais além da dimensão ou do grande número que temos de afrodescendentes. Motivo, a história da África ela tem a ver fundamentalmente com a ponta para compreendermos a história brasileira e o outro ponto colocado pelo texto do professor Carlos Moore é que não se pode compreender a história da humanidade e da diáspora sem compreendermos a história africana.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a importância de se trabalhar a história africana no Brasil.</p>
<p>Turno 4</p>
<p>Participante: Carlos Moore</p>
<p>Enunciado: [...] a questão que <i>nós</i> devemos compreender é que o racismo não é uma ideologia. Como corretamente é dito, algo que se construiu intelectualmente. O racismo não é algo que se constroi, que você se constroi, o racismo é uma visão histórica que surgiu, que se estruturou historicamente, que não surgiu com o tráfico de escravos, que não surgiu com a modernidade, não surgiu a (21:19), o racismo é uma visão histórica que surgiu em várias partes do mundo há mais de 3500 anos e que se elabora, que se estrutura constantemente ao nível da consciência da sociedade, da consciência dos povos. Ou seja, que essa lei é uma porta, não, abre uma porta, essa porta é qual? A possibilidade de começar a se discutir a rediscutir, a rever a <i>nossa</i> visão totalmente eurocêntrica, raciológica, essa visão deformadora da realidade, ou seja, que nos permite chegar a (re)conceber a história do mundo.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a real contribuição da lei para diminuir o preconceito tão arraigado no Brasil.</p>
<p>Turno 5</p>
<p>Participante: Narcimária Luz</p>
<p>Enunciado: Então uma das coisas que eu acho significativa para gerações de educadores contemporâneos, que a <i>minha</i> geração no caso, em termos de formação para ser professora, pedagoga, enfim, não teve acesso, é uma, é pensar a partir da diversidade dos povos do planeta a possibilidade de ver que cada povo, cada povo que constitui a diversidade socioexistencial do planeta, ele tem erudição, ele tem história, ele tem episteme. Então, <i>nós</i> temos no Brasil recriações de epistemes africanas, de modos de vida africano e é isso que vai enriquecer a dinâmica do currículo [...]</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre quais fontes de pesquisa o professor poderia buscar para compreender melhor a história da África.</p>
<p>Turno 6</p>
<p>Participante: Narcimária Luz</p>
<p>Enunciado: Então o que se faz: dicotomiza, porque o pensamento, o viver africano, o existir africano, religião, cultura, em termos de língua, em termos de viver e estabelecer formas de arquiteturas, tecnologias, tudo isso é a vida do africano brasileiro, do afro-brasileiro. Então, eu acho que a gente tem que reivindicar essa África recriada no Brasil e isso está no seio das comunidades. A gente não pode perder de vista isso. Então, não é pegar a bibliografia, mas por exemplo, ouvir os cânticos, os atabaques, as formas de tocar o atabaque, não precisa, pra contar a história da África... um atabaque sabe contar e as crianças sabem, a partir de um repertório de um agogô, a história, a saga de seus antepassados.</p>
<p>Contextualização: exemplificando o ensino das questões africanas a pedido da apresentadora</p>
<p>Turno 7</p>
<p>Participante: Edson Borges</p>
<p>Enunciado: Outra perspectiva a matemática, é veja, é uma maneira de <i>nós</i> fugirmos da perspectiva unicamente culturalista a respeito de África, poderíamos tranquilamente reconhecer como é que no Egito as pirâmides foram construídas com enorme conhecimento técnico, matemático. Outro ponto fundamental, a biologia. A biologia geralmente ela representa o corpo humano como o quê? O corpo do homem ariano. É perfeitamente possível e necessário que também se represente outros corpos e corpos esses que são corpos visíveis à própria escola e à própria comunidade. Outra perspectiva, a educação física, é fundamental que essa educação física, por exemplo, incorpore a capoeira, e porque não? Outra perspectiva, a geografia onde sabemos que felizmente a África tem que estar presente e também as artes.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre se o ensino da história africana não deveria estar também em outras áreas do conhecimento.</p>

Turno 8
Participante: Carlos Moore
Enunciado: Claro é...o problema do...material didático é um problema real, mas não é um problema unicamente aqui no Brasil. É um problema na própria África, na própria África, é um problema geral, há que se compreender que África foi expulsada da história do mundo, foi algo que foi feito. África foi expulsada da história da humanidade. O Egito, o próprio Egito africano foi expulsado de África a história africana o Egito foi extirpado do continente africano e jogado fora e no médio oriente e no mediterrâneo, Cartago (sic). Toda uma parte de África, foi expulsada da própria África. Então temos esse problema mundialmente e não é um problema somente no Brasil.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a ausência de material didático.
Turno 9
Participante: Narcimária Luz
Enunciado: Então esse material didático, a <i>nossa</i> formação é o livro didático, ótimo! Mas esse livro didático que nos submete ao mundo colonial, ao mundo neo-colonial, ele deve ser esquecido e vamos começar a erguer essa história a partir desses pólos inaugurais de comunidade que tem o que dizer de África. Então esse trabalho que <i>nós</i> vemos desenvolvendo dentro do Brasil, é muito dentro dessa perspectiva. O que as comunidades podem nos falar dessa África que se torna contemporânea e que nos ajuda, por exemplo, a pensar a história, a geografia, a biologia, a matemática. E uma coisa que Edson falou aqui sobre os parâmetros curriculares nacionais e que vem com e que dá a <i>nós</i> o status de temas transversais. Porque quando entra pluralidade, diversidade cultural, etc são os transversais. Ética também é transversal, mas é uma ética mais etnocêntrica. Então tá na hora da gente começar a entrar, exigindo, reivindicando esse ser brasileiro, esse africano brasileiro, esse afro-brasileiro é reivindicar. Não queremos mais o gueto não, a gente quer que esse patrimônio ele também entre na escola como a possibilidade da gente dar dignidade pros <i>nossos</i> meninos.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a forma como os negros são representados nos livros didáticos.
Turno 10
Participante: Edson Borges
Enunciado: Queria voltar a esse tema que é extremamente importante é...que tem a ver com a primeira pergunta que foi endereçada a mim inicialmente. Por que estudar história da África no Brasil? <i>Eu</i> sinto dizer que <i>eu</i> tenho um certo temor a respeito de pra onde <i>nós</i> iremos caminhar com essa lei 10.639, porque há uma série de demandas que vai requerer principalmente a atuação do estado brasileiro, das Universidades e também dos intelectuais que vêm da população para entrar dentro de um jogo que reivindique uma efetiva implantação dessa lei. E principalmente, como coloquei no início, que essa lei 10.639 ela tem como perspectiva não unicamente olhar como foco fundamental de interesse o negro brasileiro, porque o grande perigo nesse sentido é ela se eguetizar (sic). Acima de tudo vamos trabalhar essa lei na perspectiva que envolva o quê? Compreender a história brasileira. Nesse sentido, a necessidade urgente da produção de material didático.
Contextualização: fazendo suas considerações finais a pedido da apresentadora
Turno 11
Participante: Carlos Moore
Enunciado: Insisto sobre esse aspecto de que a história de África não é a história simplesmente do continente africano é uma história que nos permite uma chave mundial, que nos permite compreender a história de todas as regiões do mundo, de todas as disciplinas, ou seja, que a história de África não é um problema de história propriamente falando, é todo, é transdisciplinar, compreende tudo o que tem a ver com o ser humano, com o desenvolvimento da sociedade. É impossível compreender o mundo moderno. O surgimento do capitalismo, o surgimento da modernidade, a globalização hoje que estamos vivendo esse mundo que estamos complexo que temos hoje, é impossível compreendê-lo, é impossível compreender o surgimento da civilização como tal, as primeiras civilizações mundiais que surgiram no continente africano, mesopotâmia, no vale de (48:58), é impossível compreender esse percurso humano sem compreender a história da África.
Contextualização: fazendo suas considerações finais a pedido da apresentadora
Turno 12
Participante: Narcimária Luz

Enunciado: eu só gostaria de criar um entusiasmo para <i>vocês</i> educadores que estão aqui compartilhando conosco esse esforço de dialogar sobre essa riqueza, essa complexidade que é o continente africano, mas pensando nisso nesse desdobramento, como já foi colocado aqui, dentro dessa possibilidade que se ergue para <i>nós</i> em termos das recriações no <i>nosso</i> Brasil. Então são essas recriações as chaves que irão abrir essas portas, irão abrir esses canais de interlocução, de afirmação dessas coexistências entre povos, entre territórios, entre comunidades.
Contextualização: fazendo suas considerações finais a pedido da apresentadora
Turno 13
Participante: Narcimária Luz
Enunciado: Porque realmente há uma tendência, há um currículo colonial, um currículo neo-colonial e de forçar um pensar a África a partir de referências que vão recalcar o que <i>nós</i> somos e o que <i>nós</i> temos de mais exponencial que são, que é esse patrimônio, esse universo africano recriado no Brasil, nas Américas, no Caribe, no mundo. E sem essas histórias a gente realmente nunca vai conseguir ter uma sociedade que valorize e que dê possibilidade de expandir a vida, existência das gerações sucessoras.
Contextualização: complementando o que estava abordando no turno anterior.

Programa 2 – Série Valores afro-brasileiros na educação – 2005/Lula

Título: Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil
Sinopse: Esse programa contou com as presenças da professora da universidade Estácio de Sá, Azoilda Loretto Trindade, da coordenadora geral de diversidade e inclusão educacional, do Ministério da Educação, Eliane Cavaleiro, e da coordenadora do núcleo de relações étnico-raciais e de gênero da secretaria de educação de Belo Horizonte, Patrícia Santana. O debate versou sobre a abordagem de temáticas que valorizem o respeito à diversidade étnico-racial na educação infantil.
Turno 1
Participante: Azoilda Trindade
Enunciado: eu também tô feliz de tá aqui discutindo essas temáticas e é e acaba sendo emocionante a gente ver as crianças pensando esses assuntos, né? Porque é um pouco de fortalecimento de algo que nos constitui. <i>Nós</i> investimos nessa dimensão, né? Faz parte de uma luta, de uma trajetória, de um processo. E aí, respondendo a sua questão, esses valores civilizatórios brasileiros que a gente tem como....que algo que nos constitui como sujeitos, como pessoas. Que valores, que seriam esses valores? São aspectos, características, marcas da <i>nostra</i> existência, né?, afro-brasileira, uma marca africana que se ressignifica se fortalece, se reconstitui nesse país. Então são valores que pra <i>nós</i> , são muito caros, muito importantes, por quê? Marcam uma diferença e uma potência do que somos e como trabalhar com isso? [...]
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que seriam valores civilizatórios
Turno 2
Participante: Eliane Cavalleiro
Enunciado: No ministério da educação <i>nós</i> entendemos que para termos no cotidiano escolar a diversidade étnico racial valorizada, mas conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, mais conhecimento sobre o racismo, sobre o combate a discriminação sobre o cotidiano escolar, é necessário investirmos na educação dos profissionais de educação, aí pensando em gestores e professores em salas de aula, é necessário investirmos também na elaboração e distribuição de material didático pedagógico e também na alteração do currículo escolar. Porque, reconhecidamente, as pesquisas já nos mostram o quanto que o continente africano, o quanto que valores civilizatórios da África, como oralidade e solidariedade estão fora do cotidiano escolar.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre quais as políticas do MEC destinadas à lei 10.639.
Turno 3
Participante: Patrícia Santana
Enunciado: É...não adianta falar pras crianças respeitarem as diferenças se ele próprio tem dificuldade com isso, então um dos primeiros passos é a atitude do professor, né? Uma disposição inclusive de mudar suas próprias concepções e uma outra coisa muito interessante que o vídeo

aborda é a seleção de materiais pra trabalhar com essas questões na educação infantil. E a opção por trabalhar com histórias infantis ela é muito interessante, né? E especificamente essa história, menina bonita do laço de fita, que ela traz possibilidade das crianças refletirem porque das diferenças, né? As crianças desde pequenas, elas já se percebem diferentes umas das outras e principalmente as crianças negras elas têm uma, na verdade, uma noção muito negativa de si mesma, né? E pra desconstruir essa negatividade o ideal é que se trabalhe com histórias que tenham personagens negros, famílias negras representadas que valorizem essas diferenças, que expliquem o porque das diferenças, né? Então por que da cor da pele? É por que tomou muito café? Não, é porque tem melanina, porque são descendentes de pessoas negras. O porquê do cabelo crespo. O cabelo é ruim? Quer dizer. Como é que eu desconstruo esse olhar de fala que o cabelo do negro é um cabelo ruim, né? Porque acaba que porque o ruim do cabelo, vai estar associado ao ruim da pessoa. A cor da pele associada a cor suja, sujeira, porcaria, também vai falar dessa negatividade, quer dizer, você só vai poder construir um referencial positivo oferecendo explicações científicas na verdade, né?

Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre como trabalhar os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil

Turno 4

Participante: Azoilda Trindade

Enunciado: Recentemente nos meus, nas minhas investigações eu descobri, por exemplo, no Amapá existe uma dança chamada Marabaixo, essa dança que é uma dança popular, de marca africana ou afro-brasileira, eles têm, eles se curvam, dançam curvados e com pequenos passos. Aí você pode a partir dessa dança, ou seja, você mergulhar um pouco na história da nossa cultura, você, por exemplo, por que que eles se curvam? Por que essa gente, que inventou essa dança, tinha tanta vontade de dançar, tinha vontade de se manifestar culturalmente, de se sorrir, de estar junto, que mesmo diante das condições adversas na época da escravidão, aquela população, o que que eles faziam? Dançavam escondidos, na...no canavial, e por que os passinhos pequenos? Por conta das correntes. Por quê? Não é um povo que se submete, é um povo que afirma a sua vida. Então como você descobrir isso? Indo no cotidiano, conversando com as pessoas, mesmo que não seja necessariamente essa história [...]

Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como trabalhar com músicas e danças das culturas africanas com crianças e jovens.

Turno 5

Participante: Eliane Cavalleiro

Enunciado: eu acredito que *nós* temos que pensar como que é a situação das relações raciais, do racismo, do preconceito na sociedade brasileira. Porque parece-me bastante enganoso pensar que o racismo será fortalecido a partir do diálogo do profissional da educação com as suas crianças, sendo que a discriminação já é vivenciada, tanto pelas crianças brancas, quanto pelas crianças negras. Eu acredito que o profissional da escola, o profissional da educação ao levar aos alunos a possibilidade de dialogar sobre os conflitos que estão ali presentes no cotidiano escolar, sobre a diversidade que já experiencia na sociedade brasileira, está permitindo condições ao aluno de refletir sobre possíveis situações de discriminação até mesmo as praticadas por ele e também de perceber as discriminações praticadas pelo, por parte dos profissionais de educação.

Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a possibilidade de discussão na escola sobre os valores civilizatórios gerar mais preconceito.

Turno 6

Participante: Patrícia Santana

Enunciado: Então a proposta dessa série, desse programa, é inclusive apontar esses caminhos, né? E eu vou comentar um pouco o que esse vídeo apresenta, né? Porque na verdade são duas situações de valorização da cultura e da história do patrimônio cultural e das tradições de um povo, né? E no caso, específico aí é da Bahia a primeira delas e eu acho que isso é possível fazer em todo Brasil é essa situação de levar pessoas da própria comunidade pra dentro da escola de preferência pessoas mais velhas, representativas e que tem muito a dizer pras escolas, né? Muito a dizer da sua cultura, dos seus grupos de referência cultural, no caso aí foi mãe Hilda, mas pode ser em Minas Gerais, por exemplo, algum representante do congado é...no Maranhão algum representante do Tambor de Crioula e por aí vai. Então essa, levar as pessoas é...da comunidade pra dentro da escola é um bom trabalho, né? Principalmente com as crianças pequenas porque elas têm essa, esse interesse muito grande em ouvir as histórias e você ouvir a história das pessoas que sabem contá-las de uma forma

<p>bem bonita é muito interessante e a outra é essa das histórias, das lendas, né?</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a importância da formação do professor para esse trabalho.</p>
<p>Turno 7</p>
<p>Participante: Azoilda Trindade</p>
<p>Enunciado: Eu queria só destacar um ponto, você...quando a gente diz “ah tá discriminando”, você sabia que, por exemplo, a gente sabe que tem uma lei do Lavoisier que diz “na natureza nada se cria tudo se transforma”, aí se você vai para os valores civilizatórios africanos, aí você vai ver o princípio do axé, o que é o princípio do axé? É o princípio da transformação. E o que que é esse princípio da transformação? Nada se cria tudo se transforma, a vida está em movimento constante, se você não souber que existe esse princípio do axé que faz parte dos valores civilizatórios afro-brasileiros você só valoriza a dimensão do Lavoisier, a dimensão eurocêntrica, e esquece dessa riqueza. Então, não é discriminar, não é conhecer para não excluir. Então, é diferente essa valorização que a gente tá propondo, não é pra você dizer que é melhor ou pior, é você dizer: “olha existe um universo que eu desconheço”. Então, isso é importante de ser trazido.</p>
<p>Contextualização: comentando um questionamento do turno 5 sobre aumento de preconceito.</p>
<p>Turno 8</p>
<p>Participante: Eliane Cavalleiro</p>
<p>Enunciado: Eu gostaria de começar apresentando a linha de produção do ministério de educação sobre educação pras relações étnico-raciais história e cultura afro-brasileira africana nas escolas. O ministério da educação está investindo em uma linha que trata especificamente da educação anti-racista. <i>Nós</i> já temos 4 novos livros que foram produzidos e estão sendo distribuídos nas escolas. Ou melhor, estão sendo distribuídos nas secretarias estaduais e municipais de educação e também em organizações não-governamentais que trabalham com direitos humanos. Vale salientar que este material está no site do ministério de educação e é possível que as secretarias de educação façam uma parceria com o ministério da educação e reproduzam esse material e possam então distribuir para todos os profissionais da educação.</p>
<p>Contextualização: como lidar com as diferenças entre as crianças quanto a questão de origem e principalmente como lidar com as crianças que vem de casa com preconceito em relação à cor</p>
<p>Turno 9</p>
<p>Participante: Eliane Cavalleiro</p>
<p>Enunciado: Porque <i>nós</i>, nesse processo de formação de profissionais de educação, encontramos muitos profissionais que se dizem valorizadores da diversidade, que se dizem respeitar todos os seus alunos com igualdade, mas esses infelizmente não conseguem perceber o quanto eles mesmo tratam de maneira diferenciada as crianças brancas e as crianças negras, e nós podemos pensar isso a partir do material que o professor leva pra sala de aula, se nós levamos um material de história infantil que tem mais personagens brancos, que esses personagens estão sempre sendo valorizados, nós estamos ensinando pra criança um pensamento dicotômico, onde há a superioridade branca e a inferioridade negra. Então, isso é necessário pensarmos. É necessário pensarmos quais são os painéis, as fotografias que estão na....não apenas na sala de aula, mas em todo o território escolar, quais são as festividades que nós estamos comemorando nas escolas, quais são as crianças que estão sendo convidadas a participar de maneira mais efetiva das atividades escolares? Quem são aquelas crianças convidadas a representarem as escolas? Então, assim, é mais do que pensar o racismo, o preconceito que a criança experiencia em casa, mas sim aquele que ela também, que a criança também experiencia no cotidiano escolar.</p>
<p>Contextualização: como lidar com as diferenças entre as crianças que vem de casa com preconceito em relação à cor</p>
<p>Turno 10</p>
<p>Participante: Eliane Cavalleiro</p>
<p>Enunciado: Daí a <i>nossa</i> necessidade de quando pensarmos o processo de formação dos profissionais da educação, pensarmos essa formação também voltada pra pesquisa porque é necessário o professor estar sempre com olhar atento, pensando quais são os elementos que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem, porque a criança que vive a discriminação na escola, seja ela de gênero, seja ela de raça, fica com uma energia presa que a impede de construir conhecimento, de absorver e até mesmo de guardar esse conhecimento.</p>
<p>Contextualização: comentando uma observação da apresentadora sobre uma pesquisa do Inep que</p>

apontou uma defasagem de aprendizagem das crianças negras em relação às crianças brancas e um dos motivos seria a discriminação.
Turno 11
Participante: Patrícia Santana
Enunciado: Na verdade essa, toda a...essas propostas, que eu acho que é nova assim no sentido da...possibilidade de trabalho que a lei 10.639 coloca é de que a gente tem que trabalhar isso com todas as crianças, independente delas serem negras ou não, né? Porque a discriminação e o preconceito ela envolve relações entre as pessoas também, né? <i>Nós</i> temos uma, um racismo que é institucional, <i>nós</i> temos uma discriminação que se dá no cotidiano das relações. Então todos <i>nós</i> temos que aprender a lidar com isso, né? É...trabalhar isso com as crianças pequenas, né? A gente já viu algumas referenciais, algumas possibilidades, né? E na verdade o professor ele precisa ser sensibilizado, mas ele também tem que ter noção da sua responsabilidade no processo, né? Todos <i>nós</i> somos responsáveis pela construção de uma educação mais justa, mais igualitária. Então o processo de sensibilização ele passa pela essa questão da co-responsabilidade.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como trabalhar a discriminação com as crianças negras se os professores não sabem como agir.
Turno 12
Participante: Azoilda Trindade
Enunciado: E com relação à postura do educador, assim, um dos pontos, assim, não vai cair de cima, não vai cair, não é um milagre, tem que haver um investimento de como eu não me silenciar diante de uma criança que é discriminada por outra, pelo colega, pela professora, pela família. Eu não posso ser omissa e silenciosa diante disso. Então pra isso eu tenho que mudar o meu olhar, tenho que atuar assim, ter uma perspectiva de professora ou professor pesquisador de minha prática e de minhas ações. Olhar pra mim mesma e ver como é que eu estou respondendo a isso, o que que eu tô fazendo pra minimizar o sofrimento dessa criança, porque é um sofrimento, você aceitar ser discriminada com 5 anos, 4 anos de idade, um adulto sofre, você tá trazendo esse exemplo aí, imagine uma criança ela precisa do apoio do olhar dessa professora e se a professora ela se silencia, essa professora ela tá sendo conivente, né? Então como você como educadora atua e tá atento pra romper com essa perspectiva, romper com esse silêncio, então eu acho que isso é um ponto a ser trabalhado e o coletivo das soluções.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre por que se tem focalizado o racismo contra os negros e a mistura das raças se no Brasil não tem só miscigenação de raízes africanas
Turno 13
Participante: Eliane Cavalleiro
Enunciado: Porque são várias visões, <i>nós</i> temos um pensamento muito cristalizado, enraizado na sociedade brasileira de que aqui não há racismo e, sobretudo, <i>nós</i> , profissionais da educação, que trabalhamos com a educação infantil, têm uma trajetória de trabalho com crianças, <i>nós</i> temos a compreensão de que a harmonia está sempre presente, né?, na relação entre as crianças, o que não é verdade! Em muitos momentos, <i>nós</i> vemos sim uma situação de solidariedade entre as crianças, porque aparentemente estão todas ali dividindo o mesmo ambiente, chegam a fazer algumas atividades juntas, chegam a brincar em determinadas situações no ambiente do pátio, mas é interessante <i>nós</i> percebermos que quando <i>nós</i> discutimos racismo, discriminação entre as crianças, <i>nós</i> percebemos a mesma situação de exclusão que <i>nós</i> vivemos, que <i>nós</i> percebemos na sociedade como um todo, né? <i>Nós</i> falamos muito da situação de discriminação do negro no mercado de trabalho, onde o negro quando consegue acessar o mercado de trabalho, recebe normalmente um salário inferior, mesmo tendo a mesma educação, o mesmo processo de formação que o branco.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma das telespectadoras. Quais as mudanças devem adotar os professores, especialmente da educação infantil, para efetivamente combater a discriminação e o preconceito dentro das escolas.
Turno 14
Participante: Eliane Cavalleiro
Enunciado: [...] infelizmente <i>nós</i> , profissionais de educação, não paramos para perguntar para a criança o porquê uma bateu na outra, o porquê a criança apanhou, porque as pesquisas também indicam que a criança que vive a violência, diante desse silenciamento da sociedade brasileira e também do cotidiano escolar, na maioria das vezes se silencia e não leva a reclamação por parte do

<p>profissional de educação. Mas a criança que vive a violência ela pode, também, em muitas situações, repetir a violência através de uma violência física, ou seja, a criança negra que é impedida de fazer parte de um grupo, a criança negra que é xingada, que é racisada na escola, ela pode sim morder, ela pode sim chutar, mas ela não vai ter, dificilmente ela terá condições de verbalizar essa violência que ela sofreu, mas a professora, o professor da educação infantil vai perceber a mordida, vai perceber o chute e não vai perceber o que antecedeu aquela violência. Então assim, pensar, o combate ao racismo na educação é pensar primeiro, é procurar primeiro analisar se essa harmonia vivida na escola ela é de fato real.</p>
<p>Contextualização: comentando uma observação da apresentadora sobre o fato de as crianças brancas serem sempre incentivadas na escola a serem os príncipes ou as princesas nas festas.</p>
<p>Turno 15</p>
<p>Participante: Patrícia Santana</p>
<p>Enunciado: Essas metodologias muitas delas ainda estão por ser criadas por <i>nós</i> educadores e educadoras de todo o Brasil. Então, não existe, existem referências, existem alternativas, mas não existem modelos prontos e essa coisa de chamar ao convite, né? <i>Nós</i> somos responsáveis por isso, <i>nós</i> vamos poder construir uma metodologia que contemple e respeite a diversidade, que valorize o patrimônio cultural, histórico de todos os povos do Brasil, né? E que de fato possa combater o racismo, que ainda existe no Brasil e que a educação também faz parte desse processo, então o convite é de que vamos produzir, vamos produzir materiais, metodologias que contemple toda essa discussão que foi colocada aqui hoje.</p>
<p>Contextualização: fazendo considerações finais sobre o tema em destaque.</p>
<p>Turno 16</p>
<p>Participante: Azoilda Trindade</p>
<p>Enunciado: você não é mais a escola e a educação do ouvir, copiar e anotar, não. Você passa a ter uma outra dimensão corporal na escola, de respeito, se você vê a ludicidade, o respeito a ancestralidade, a que me antecedeu e...eu em continuidade, eu estou deixando o mundo pra outros que virão lhe receber, olha isso muda tudo, nem precisava ter tanta afetação com a questão da ecologia se a gente estivesse respeitando os valores civilizatórios africanos, porque a natureza é divina e eu faço parte dessa natureza, eu não sou a parte dela, eu faço parte desse conjunto. Então vários valores a gente tem que redescobrir pra reconstituir esse país e essa escola, esses valores nos constituem. Então abre o coração pra perceber que cada um de nós o quanto somos africanos e afro-brasileiros, né?</p>
<p>Contextualização: fazendo considerações finais sobre o tema em destaque.</p>
<p>Turno 17</p>
<p>Participante: Eliane Cavalleiro</p>
<p>Enunciado: eu gostaria de me solidarizar com os profissionais da educação, porque eu entendo quanto que é difícil <i>nós</i> percebermos a existência do racismo e da discriminação na sociedade brasileira como um todo, quando <i>nós</i> temos toda a mídia nos influenciando e negando a existência das desigualdades na sociedade brasileira, mas no momento em que <i>nós</i> temos a obrigatoriedade do ensino das...da...educação, pras relações étnico-raciais, o ensino também de história e cultura afro-brasileira no sistema de ensino como um todo, eu entendo que não dá mais pra <i>nós</i>, profissionais da educação, não estarmos comprometidos de fato com esse processo de transformação, é...a solidariedade, né? O princípio da solidariedade requer aceitação das pessoas, aceitação das diferenças, é tolerância, respeito e é isso que eu venho aqui oferecer. Eu acho que <i>nós</i> estamos aqui nessa posição de apoio, o trabalho do ministério é, enquanto órgão do governo federal, é um trabalho de apoio técnico e financeiro, e <i>nós</i>, pesquisadores que trabalhamos com educação anti-racista, temos essa postura de dialogar com os profissionais da educação, entendendo as dificuldades <i>nossas</i> de trabalhar, de combater o racismo na escola.</p>
<p>Contextualização: fazendo as considerações finais sobre o tema em destaque</p>

Programa 3 – Série Valores afro-brasileiros na educação – 2005/Lula

Título: Os quilombos e a educação

Sinopse:

Participaram desse debate a professora da Universidade Federal da Bahia Maria de Lourdes Siqueira, que também é pesquisadora da associação cultural Ilê aiê, a professora da Universidade

Federal de Pelotas no Rio Grande do Sul Georgina Nunes e a pesquisadora em educação na PUC do Rio de Janeiro Maria Batista Lima. O foco deste programa foi a educação implementada nos quilombos brasileiros.
Turno 1
Participante: Maria de Lourdes Siqueira
Enunciado: [...] <i>nós</i> definimos o quilombo como uma presença positiva da resistência negra durante todo o período histórico brasileiro. Foi resistência ao período colonial, resistência ao escravismo, resistência à falta de liberdade em todos os sistemas que perpassam a sociedade brasileira, a história brasileira, a cultura nacional que é um sistema de dominação de tirar a liberdade do negro, de não reconhecimento dessa contribuição dessas civilizações tradicionais africanas. Então, apesar de toda essa negação oficial da cultura, da tradição, das civilizações africanas, ela permanece. Ela permanece e ela precisa ser incluída nos <i>nossos</i> sistemas educacionais, nos <i>nossos</i> currículos, na formação de professor, na formação do aluno, nesse reconhecimento que é preciso ter de que o aluno da escola que está no quilombo, o aluno quilombola ele tenha uma história, ele tenha uma tradição, ele tem um conhecimento, ele tem saberes e isso tudo é alimentado pela ancestralidade africana, essa herança, esse legado que vem da África, os africanos escravizados trazem da África e que permanecem até hoje e isso dura 500 anos.
Contextualização: respondendo a uma solicitação da apresentadora para falar sobre ancestralidade quilombola
Turno 2
Participante: Georgina Nunes
Enunciado: [...] a escola não pode estar dissociada do cotidiano e dos processos educativos no qual essas crianças estão desde o momento em que nascem, desde o momento em que os pais levam as crianças pra sentirem a vibração e o ritmo dos tambores do jongo, né? Então eu diria que a perspectiva, em primeiro lugar, de sair, de estudar, de sair pro mundo externo, não significa necessariamente o abandono ao quilombo. Dentro dessa perspectiva da circularidade de uma cosmovisão africana significa que os jovens e as crianças negras quilombolas irão se apropriar de um outro conhecimento, na verdade não numa apropriação apenas, mas na verdade irão socializar os conhecimentos do mundo externo ao quilombo juntamente com o seus e sempre irão fazer este retorno [...]
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a saída de jovens quilombolas dos quilombos para estudar.
Turno 3
Participante: Maria Batista Lima
Enunciado: Então se escola não valoriza esse sujeito, o que ele é na sua totalidade, né?, no que você tem de valor, né?, no que temos de valores das diferentes culturas, essa escola também não vai estar cumprindo o seu papel na medida que deveria. Então isso vem, essa identidade, pra que você consiga cumprir esse papel como educadora ou a escola consiga cumprir esse papel, vai precisar estar colocando esse educando no centro desse conhecimento e esse educando tem uma identidade, uma identidade seja como menina, menino, né?, no caso como afro-descendente, ou como um negro, como branco e na relação de um com o outro, Então é importante estar trazendo o sujeito a imagem e não só isso, mas pra reafirmar, ressignificar na verdade essa identidade, estar tendo, trabalhando também a questão dos materiais que são diversos elementos que vão estar também é...ressignificando essa identidade e que vai ser um elemento da relação do ensino-aprendizagem dentro da escola também.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a importância do trabalho de construção de identidade, a partir dos valores civilizatórios africanos.
Turno 4
Participante: Maria de Lourdes Siqueira
Enunciado: De Palmares <i>nós</i> temos lições que nos abastecem de um ponto de vista educacional. Palmares era um centro de organização social, Palmares era um centro comunitário, Palmares era um centro de trabalho na produção de diversidade tecnológica de aprofundamento de conhecimento tecnológico. Palmares era um centro de formação política, Palmares era um centro... A professora utilizou muito a palavra ressignificação, era um centro de ressignificação do papel da mulher. Nós vimos em Palmares figuras de mulheres importantíssimas, como elas existem na sociedade brasileira contemporânea e entre as mulheres negras e eu diria que <i>nós</i> temos toda a possibilidade

de retirar de Palmares de re-examinar, re-estudar, re-pensar as lições de Palmares.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a presença de quilombos na literatura brasileira
Turno 5
Participante: Maria de Lourdes Siqueira
Enunciado: eu sugeria também que <i>nós</i> lêssemos textos contemporâneos que tão sendo publicados hoje nessa perspectiva de comunidade africana, de resgate de....tradição, de identidade africana e nesse resgate que fala aqui a professora desse ir e vir, essa relação, tradição, modernidade porque o sair do jovem do quilombo não significa o fim do quilombo. <i>Nós</i> queremos que os quilombos sobrevivam sempre.
Contextualização: respondendo a um pedido da apresentadora para sugerir bibliografia para a telespectadora
Turno 6
Participante: Georgina Nunes
Enunciado: a grande questão é que os grandes senhores de engenho eles modificam a sua feição e também modificam as formas de escravizar, as formas de bater, as formas de violentar. Então eu diria que nesse modelo de sociedade, os senhores de engenho se apresentam de uma outra forma, mais sutil, mas persistente. Talvez até mais violento porque extremamente maquiado e extremamente camuflado.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre o real papel dos quilombos diante da nossa atual sociedade, já que hoje a luta dos negros não é contra os grandes senhores de engenho e sim contra a desigualdade étnico-racial existente no Brasil.
Turno 7
Participante: Maria Batista Lima
Enunciado: A primeira coisa é...a coisa mais importante, que eu considero mais importante, é o olhar, a sensibilidade, a forma como a professora, o profissional, vai estar olhando pra esse material. Quer dizer, um olhar crítico que ele vai ter sobre esse material. Porque você pode ter um material na mídia que traz na sua forma, já essa contribuição positiva e você pode ter um material que traz um estereótipo, por exemplo, e que a educadora, a professora, pode dar o tratamento, utilizar pra demandar uma formação positiva, né? Trazendo o que a discussão e o trabalho crítico sobre aquilo. Então, um exemplo, ela falou de novela de época. Novela de época é...geralmente traz...a pessoa negra como escravizada, então se isso não for trabalhado de forma crítica a criança de repente poderá incorporar a ideia de que é o lugar que o...poderá cristalizar essa imagem da população negra como escrava, né? Então, cabe ao educador e educadora estar desconstruindo isso, trabalhando a fundamentação da história, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como a dança, o teatro, os filmes e as novelas de época poderiam funcionar como recursos pedagógicos e de que forma o professor poderia trabalhar com esses recursos.
Turno 8
Participante: Maria Batista Lima
Enunciado: . Como é que poderia ser? Né? Pra trabalhar, pra valorizar esse sujeito que é o aluno que esta na sala de aula, que é afrodescendente. Pra valorizar também esse afrodescendente para os outros alunos que não são negros também, porque a questão é trabalhar esses valores e valorizar esse sujeito pra toda a sociedade. Não somente pra aquela criança que é a criança negra, então a crítica, né?, pra mim, é o grande elemento que o educador precisa desenvolver no seu dia a dia, né? A mesma questão em relação aos livros, ou seja, em relação ao filme, né? Pensar, assistir com antecedência, ver de que forma você vai poder estar abordando este filme, que questões você vai estar levantando, né?, pra criança refletir, né?
Contextualização: comentando a questão do turno anterior
Turno 9
Participante: Maria de Lourdes Siqueira
Enunciado: [...] a gente sonha com a África idílica, com valores que não existem mais, como a professora se referia o fato do quilombola ir a cidade e fazer universidade, ele vai fazer universidade, ele vai buscar aperfeiçoamento, formação, condição de inserção no mercado, possibilidade de trabalho, possibilidade de garantir uma sobrevivência não só dele própria, mas de

<p>uma família inteira. A gente sabe que numa família não basta que uma só pessoa se forme, se prepare, porque existe toda uma condição que precisa de...de apoio, uma família inteira, uma comunidade inteira, mas então esse jovem vai se formar na universidade, na cidade grande, aprendendo novas tecnologias, aprende até novos valores, absorve até novas práticas de vida da sociedade moderna, mas internamente, como a professora se referia a questão da construção da identidade, internamente ele é , se ele é de origem africana, ele é um africano, ele é um negro porque ele sabe como ele é tratado pela sociedade. A professora aqui acabava de dizer, mudam as formas, mas elas se re-atualizam, re-atualizam às vezes até de uma maneira mais...perversa.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre outras medidas de conscientização que devem ser realizadas para que o preconceito seja evitado.</p>
<p>Turno 10</p>
<p>Participante: Georgina Nunes</p>
<p>Enunciado: [...] quais são os costumes e valores que a gente pode tá passando pra essa sociedade do individualismo? E daí nada melhor que uma comunidade de quilombos ou nada melhor do que um quilombo quer dizer. O que que forma os quilombos? Os quilombos foram um local de acolhida de todas as pessoas que não se encaixavam dentro de um modelo escravista, dentro de um modelo excludente, dentro de um modelo gerador de sofrimentos tal com uns e de ganhos pra outro. Então é resgatar, essa dimensão da coletividade, essa dimensão da solidariedade, essa dimensão da esperança. E esses valores eles tem que ser permanentemente repassados, permanentemente relembrados porque é essa dimensão que vai nos possibilitar, continuar nessa história e nessa luta de uma sociedade anti-racista, de uma sociedade multicultural porque na verdade as comunidades de quilombo eram o modelo de uma sociedade multicultural, onde acolhida índio, indígenas, brancos, enfim...todas as pessoas que com diferentes culturas contribuíram pra que aqui pudesse se estabelecer a resistência contra esse modelo excludente.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como os professores poderiam repassar para a sociedade de hoje costumes e valores que fazem parte da história, da família, dos antepassados afro-brasileiros para melhorar o envolvimento sociocultural na sociedade como um todo.</p>
<p>Turno 11</p>
<p>Participante: Maria Batista Lima</p>
<p>Enunciado: [...] a primeira coisa é você conhecer, né? Isso é essencial você conhecer, você gostar., né? E buscar uma diversidade de atividades, de ideias, de coisas relacionadas com a dança, para a partir do conhecimento estar percebendo que você precisa se aproximar desse tipo de atividade ou se aproximar dessa vivência para garantir o direito a que...as crianças com as quais você trabalha, de viver esta experiência também. Porque, afinal de contas, como educadoras, como professoras nós somos a...pessoa que vai estar direcionando, que vai estar mediando esse conhecimento, porque a dança também é conhecimento, né? E negar ao educando, né?, o direito a esse conhecimento, simplesmente porque <i>nós</i> não aprendemos a gostar, é negar a principal função que <i>nós</i> temos como educadoras que é estar ensinando a criança também a desenvolver o gosto pelo conhecimento, né? Então isso é o essencial.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como despertar o gosto pelo lúdico nos professores que tiveram uma educação rígida.</p>
<p>Turno 12</p>
<p>Participante: Maria de Lourdes Siqueira</p>
<p>Enunciado: [...] estes jovens eles também se reabastecem nesses resíduos dessas culturas, dessas tradições culturais quilombolas. Quanto essa resistência que você fala, essa resistência vem porque a civilização hegemônica, européia, ocidental, que é a qual nós ainda estamos submetidos, é por isso que eu tento trabalhar epistemologia africana mostrando que tem outro eixo de referência para o saber, para o conhecimento, para a ciência, para o estudo, quando eu tento ver com essa outra referência que é uma referência africana, que é uma referência dos saberes que vem das civilizações tradicionais africanas, é para desconstruir este modelo criado por essa educação eurocêntrica ocidental, hegemônica que ela preparou uma forma de nos fazer desacreditar na nossa cultura africana, desacreditar de ver no outro negro um ser competente, inteligente, sábio, preparado. Isso faz parte da escola, desta escola criada sob o modelo chamado hegemônico, etnocêntrico que não inclui a África nas outras formas, entre...como uma outra forma de saber.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como trabalhar com</p>

os jovens das comunidades quilombolas, respeitando suas culturas.
Turno 13
Participante: Georgina Nunes
Enunciado: eu diria que...esses momentos de educação infantil e educação fundamental são fundamentais. É onde as crianças estão se formando e...vários estudos já mostram que as crianças apresentam práticas racistas e preconceituosas desde que são pequenas, então eu diria que o grande compromisso que é a aplicabilidade desta lei a partir das séries iniciais. Ora, de que maneira <i>nós</i> ...qual é o direito que <i>nós</i> temos de negar que crianças desde os primeiros anos de socialização infantil, no período de escola, possam estar se formando numa perspectiva mais humana, mais solidária e que não estejam se criando crianças que, pode se dizer, embora o termo seja forte, criminosas. Porque, se sob o ponto de vista legal, o preconceito racial e a discriminação é um crime, então se <i>nós</i> não combatemos na sua raiz, nos seus primeiros anos de processo de ensino a aprendizagem, as manifestações racistas, através da possibilidade de ver na lei uma outra dimensão, um outro horizonte pra cultura.
Contextualização: responde a uma pergunta de uma telespectadora sobre como trabalhar o ensino da história da África na educação infantil se nesta fase história e geografia são integradas.
Turno 14
Participante: Maria Batista Lima
Enunciado: É eu diria que, se a educação brasileira se pretende ser uma educação multicultural de respeito à pluralidade, uma educação democrática de que valorize o ser humano, ela precisa incorporar em suas práticas é...assim como fala o próprio tema a título do programa essas africanidades brasileiras e essas africanidades brasileiras esses valores eles se encontram, né? De uma forma muito rica nesse espaço do quilombo e não só como manifestações culturais, mas como vivência, como valores de vida, valores simbólicos, né? Como forma de relação com o outro, né? E deve se expressar nas práticas da escola, né? Tanto nas relações das pessoas que estão lá e daí o educador e a educadora tem esse papel fundamental de estar vendo o aluno dos quilombos como potência, como sujeito a ser colocado, com sujeito do conhecimento, mas também como sujeito representado nos elementos, nos materiais trabalhados no dia a dia da escola. Acho que é essa a grande lição a dar pra qualquer outra escola da sociedade brasileira.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais sobre o tema
Turno 15
Participante: Georgina Nunes
Enunciado: E é difícil da gente pensar na perspectiva do ensino da dança se a gente não faz uma discussão a respeito de cor. E não é da tradição africana que o corpo está separado da mente e aí é o grande ensinamento das comunidades quilombolas e da africanidade brasileira, ver o ser nessa totalidade de corpo que fala, que se...dança, que se comunica, né? E que não faz essa cisão entre corpo e mente, é um ser na sua totalidade.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais sobre o tema.
Turno 16
Participante: Maria de Lourdes Siqueira
Enunciado: Gostaria de lembrar a necessidade da confiança que <i>nós</i> professores, <i>nós</i> professoras e professores negros, <i>nós</i> comunidade negra tenhamos confiança nos <i>nossos</i> saberes, nos <i>nossos</i> conhecimentos, nas <i>nossas</i> tradições, nos <i>nossos</i> valores. Eu tenho certeza também de que é importante pra <i>nós</i> , trabalharmos na condição de...compreender e acreditar que a sociedade brasileira inteira ela depende dessa inclusão. Muito dos problemas que <i>nós</i> vivemos hoje depende dessa falta de absorção, de reconhecimento de valores, crenças, tradições que <i>nós</i> temos nas <i>nossas</i> comunidades quilombolas, nas <i>nossas</i> comunidades negras, nas <i>nossas</i> comunidades ancestrais. Eu só lembraria que religiosidade africana faz parte da totalidade do conhecimento humano.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais sobre o tema

Programa 4 – Série Valores afro-brasileiros na educação – 2005/Lula

Título: Matemática e cultura africana e afro-brasileira

Sinopse:

Os convidados deste programa foram o professor da Universidade Federal do Ceará, Henrique Cunha Junior; o professor do Colégio Municipal Zelita Rocha de Azevedo em Macaé, José Marcos

da Silva e a consultora de história da África e cultura afro-brasileira da Escola de Música DiDá, no Pelourinho, em Salvador, Vanda Machado. O debate procurou desmistificar a ideia de que os negros apresentam dificuldades no aprendizado da matemática e apresentou contribuições de africanos e afrodescendentes para esse campo.
Turno 1
Participante:
Enunciado: [...] afroetnomatemática é um conjunto de experiências históricas ligadas às matemáticas. As matemáticas têm uma base africana, elas são criadas dentro do continente africano, nós estamos estudando essas matemáticas, estamos vendo a contribuição que ela pode dar pra sociedade atual. Outra coisa é a experiência vinda do Brasil, aquelas coisas culturais que estão presentes na sociedade brasileira e conservam a base africana e que tem conteúdo matemático. Então, a etnomatemática são as experiências históricas baseadas no conhecimento da matemática de base africana.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que seria afroetnomatemática.
Turno 2
Participante: José Marcos da Silva
Enunciado: E eu queria acrescentar que realmente através desse, da afroetnomatemática dá uma base pra que as populações afrodescendentes tenham conhecimento a partir da sua própria origem, usando os meios de que <i>eles</i> vivem pra daí poder criar a sua formação, ter a sua formação e com isso...esse incentivo saindo da origem dele...como foi mostrado ali no vídeo dá uma força, uma vontade no aluno de ele cada vez mais crescer, tentar mais descobrir, tentar mais incentivar, porque uma vez que <i>nós</i> , os negros os afrodescendentes, já somos excluídos assim em termos...na sociedade, a gente não tem assim, muitos valores, né? A gente já se sente assim um pouquinho, é...reprimido, devido às circunstâncias, o <i>nosso</i> fator social, a <i>noossa</i> criação sempre com aquela dificuldade, então faz com que a gente sempre se feche dentro do <i>nosso</i> eu e não tenha como uma perspectiva de crescimento.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que seria afroetnomatemática.
Turno 3
Participante: Vanda Machado
Enunciado: Então afroetnomatemática ou como nós chamamos na didática, educação matemática, ela funciona como uma ferramenta para resolver os problemas do cotidiano e começa com a noção que a criança tem de si própria, a ideia que ela tem de si própria, o respeito que ela tem por si própria, o respeito que ela tem pelo outro, portanto, a etnomatemática, a afroetnomatemática ou educação da matemática, como <i>nós</i> falamos, ela tem a ver basicamente com a convivência, ou seja, ela é uma matemática que ela não começa com os números no papel, ela começa com os números na cabeça, ela começa com o movimento do corpo, com respeito pelo movimento do outro, com ocupação de um espaço, de um lugar e principalmente com essa dimensão do conceito que ela tem de si. É com essa educação matemática ela tem um compromisso com a beleza, com o jeito de ser e estar no mundo que possa ir afetando a outras crianças, inclusive elas levam pra casa essa possibilidade de embelezamento, parece um tanto distante, né?
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que seria afroetnomatemática
Turno 4
Participante: Henrique Cunha Junior
Enunciado: O que tem acontecido com a população de descendência africana é que a gente luta constantemente com o racismo, e o racismo tem levado as pessoas a ainda a pensar que existe alguma incapacidade mental ou alguma coisa que estaria ligado a cor, estaria ligado ao gen africano, né? Então eu acho que terias que fazer um percurso aí bastante dentro das ciências biológicas e mostrar que ciência biológica demonstra que não existe nada que venha a depor contra a civilização africana, depor contra os descendentes de africanos. Eu acho que temos que balancear que as coisas não estão somente ligadas a matemática, mas ao conhecimento de uma forma geral e desmistificar um certo número de conhecimentos. Eu, por exemplo, quando começo a trabalhar a etnomatemática, eu às vezes começo pela coisa do alfabeto, eu pego, por exemplo, alfabetos africanos e distribuo pros alunos, mas eles perguntam “mas isso é africano?” Eu falo “é, é africano” né?

Contextualização: respondendo a uma pergunta sobre como os professores podem ter acesso a materiais que possam dar suporte para provar que não existe dificuldade genética no negro para o aprendizado da matemática.
Turno 5
Participante: Vanda Machado
Enunciado: depende de que matemática <i>nós</i> estamos falando e pra quem <i>nós</i> estamos falando essa matemática. Se essa matemática ela vai sair de uma discussão acadêmica, para as escolas que estão no Brasil todo que a gente não sabe aonde? Para crianças que tem uma percepção diferenciada, que tem culturas diferentes, que tem jeitos de estar no mundo, que é diferente. O que nós pensamos é...neste momento enquanto educação matemática, ou enquanto afroetnomatemática é justamente perceber o que é que existe enquanto cultura africana que é que <i>nós</i> não sabemos.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como os professores podem ensinar a afroetnomatemática nas escolas se não tiveram essa formação na universidade.
Turno 6
Participante: José Marcos da Silva
Enunciado: Eu tenho trabalho ali de quando um aluno da região da Bahia me vem a fazer uma pergunta, professor como é que eu consigo aprender é...as...progressões aritméticas? Que eu tive dificuldade não consegui aprender, não consigo enxergar, então vamos pra tua realidade como é que você vivia...como é que você faz,...onde é que você morava lá? Você não morava numa vila, não tinha uma casa um, casa dois, casa três de um lado, como é que se faria isso? Como é que é aquela seqüência de número da tua casa? Não era assim? 1, 3, 5, 7, ? Não é assim que você faz? A, é assim...agora vem cá, quando você quer descobrir a razão, como é que você faz? Como é que você descobre a razão? Você não volta? Não pula uma casa? Né? Se você quiser saber a razão e aquela casa menos a outra não vai dar o quê? Não vai dar o número que você precisa? Aí...a realmente é isso mesmo. Então, você, a gente, eu costumo colocar para o aluno que a partir da vivência dele, da realidade dele, ele consegue aprender isso. E ele consegue o quê? Pensar.
Contextualização: respondendo a uma solicitação da apresentadora para contar sua experiência com os alunos no ensino da matemática.
Turno 7
Participante: Henrique Cunha Junior
Enunciado: Eu sempre falo um exemplo: minha mãe era educadora, ela dava aula numa situação que tinha uma favela próxima e sempre havia aquelas questões, por exemplo, do racismo surgir um aluno falando. Ah, o fulano é macumbeiro, né? E aquele aluno se sentia oprimido, se sentia reduzido e a minha mãe chegava, simplesmente e dizia, eu também sou macumbeira, não é? Então só dela ter assumido uma característica - e ela é católica fervorosa e tudo mais - mas ela assumia a característica depois ela levava a discussão do que que estava se discutindo ali, o que significava um aluno insultar o outro a partir de um referencial cultural preconceituoso. Então, há uma necessidade de intervenção, há uma necessidade de não deixar...isso é coisa menor, isso é coisa que não tem importância, isso é...coisas que...são das crianças como é que se diz, né? Não. Isso é um problema sério e os educadores têm que encarar que esse problema pode fazer com que aquela criança não desista da escola.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como discutir o racismo em sala de aula
Turno 8
Participante: Vanda Machado
Enunciado: Eu acho que a questão do discutir o racismo passa por notícias positivas, passa por histórias positivas, passa por histórias de negros que tiveram ações significativas, passa por histórias de pessoas comuns que resolveram seus problemas e principalmente coletivamente. Eu acho que passa pela história dos campos de trabalho, dos grupos que se organizavam pra trabalhar, dos grupos que se organizavam pra alforria, dos grupos que se organizavam como precursores dos sindicatos e isso ainda na África antiga os ferreiros, os tecelões, faziam isso. Eu acho que passa por belas histórias, antes dos números, eu acho que passa por belas histórias, por histórias significativas que existem, de construtores como está no boletim de...enfim...de ações que façam com que essa criança compreenda que <i>nós</i> todos somos potencialmente iguais para aprender ou para fazer coisas diferentes.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de outra telespectadora sobre como discutir o

racismo em sala de aula
Turno 9
Participante: Henrique Cunha Junior
Enunciado: É não se trata de separar ou de fazer algum tipo de exclusão dentro da sala de aula, não se trata de um reforço somente para os afrodescendentes. Trata-se de colocar no plano da cultura nacional, no plano da cultura internacional a experiência civilizatória, a experiência cultural dos descendentes de africano e o que tem acontecido na escola brasileira é que só coloca-se a experiência cultural dos europeus, como se eles fossem, e fique entendido, como se fosse o grupo inteligente na história universal, né? Então precisamos resgatar as diversas fontes da cultura universal expor todas essas fontes da cultura universal para que todos se sintam potencialmente iguais dentro da escola. Então quando <i>nós</i> falamos de afroetnomatemática <i>nós</i> estamos tomando o cuidado de selecionar exemplos e formas de apresentar a cultura de base africana e em pé de igualdade com a cultura de base européia em pé de igualdade com as culturas indígenas, em pé de igualdade com o conhecimento universal.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre se a existência ou não de preconceito em falar exclusivamente de afroetnomatemática com crianças negras.
Turno 10
Participante: José Marcos da Silva
Enunciado: Eu acho que o que esta faltando aos nossos alunos é ele parar e pensar. Hoje em dia, eles querem tudo pronto, não querem pensar. Querem que o professor passe o exercício no quadro, faça pra ele e ele só copie pro caderno. Como que ele conseguiu descobrir aquele resultado? E uma maneira que eu bem gosto de fazer com os meus alunos é o seguinte, você encontrou aquele seu resultado, você criou aquele seu resultado. Eu deixo com que o aluno dê a resposta a partir daquilo que ele criou, eu não quero que ele siga somente 2×2 dá 4, não eu quero que ele busque também outra forma dele resolver aquela questão e eu aceito porque ele usou uma lógica. Porque? Ele pensou, ele tem um outro tipo de raciocínio sem ser aquele de já estar tachado pelos livros didáticos.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre se a comparação entre afroetnomatemática com a informática não ajudaria a complicar o não o estudo dessa disciplina para as pessoas que já trazem o rótulo, ela pôs entre aspas, de que “negro não é para matemática”.
Turno 11
Participante: Vanda Machado
Enunciado: Eu imagino que o teatro na feira seria de grande valia é...seria um trabalho aonde textos poderiam ser criados, eu imagino, onde seria discutido valores, onde poderia se discutir ética, onde poderia ser discutido é...a própria matemática, né? Enquanto relação matemática mesmo, né? Enquanto equação com os números, com preços, é...o mercado, na realidade, a feira, é uma idéia excelente, né? A feira tem muita importância para o africano, a feira é...aonde se prolonga o convívio, né? Há uma curiosidade talvez que a semana (37:56) ela só tem 5 dias, e a cada 5 dias as famílias se encontram e, depois do café, eles vão a feira. E feira na...a feira africana é um lugar onde se brinca, se conversa, se discute, se apresenta fatos da comunidade, fatos da família. Então a feira é riquíssima, parabéns pela idéia.
Contextualização: respondendo a um pedido de uma telespectadora sobre como montar uma feira com crianças de 1ª a 4ª séries.
Turno 12
Participante: Henrique Cunha Junior
Enunciado: <i>nós</i> podemos usar a estrutura da própria matemática, pegar, por exemplo, tecidos de...africanos, pegar esses tecidos africanos e reproduzir os padrões dos tecidos africanos. Reproduzindo os padrões dos tecidos africanos, <i>nós</i> podíamos decompor esses padrões dos tecidos africanos e comparar esses padrões, por exemplo, com coisas que aparecem na arte brasileira, mas que são padrões geométricos. Depois desses padrões geométricos, podíamos evoluir, por exemplo, pra representar o que está desenhado em muitos desses padrões, inventar histórias ali a partir daqueles padrões, como foram inventadas histórias que construíram esses padrões. Depois, podia a professora fazer um trabalho, daí entrando para a questão do pensamento africano, entender, por exemplo, que na ideia do africano, na ideia do afrodescendente existe uma coisa fundamental, por exemplo, que é a ancestralidade.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de um grupo de professores sobre o que fazer pra romper com paradigmas de que os valores afro-brasileiros só são lembrados e estudados em datas

comemorativas como dia da libertação dos escravos e dia da consciência negra.
Turno 13
Participante: José Marcos da Silva
Enunciado: O africano seria que a gente tentasse fazer com que <i>nessos</i> alunos conhecessem bem a história da África as suas origens, as culturas africanas, porque <i>nós</i> temos muitos afro-descendentes que são referência nas suas profissões, é falar muito deles. O que eles fizeram de bom? Ver na sociedade, ver na sua comunidade, se tem algum negro, se tem alguma...é...não precisa ser um africano, mas um negro <i>nosso</i> , negro criado na terra, o que ele faz de importante? E valorizar esses conceitos porque com isso nós estamos é...incentivando e vivenciando as <i>nessas</i> origens e as <i>nessas</i> culturas, né? E fazendo com que o próprio aluno passa a ter uma auto-estima. Poxa, não eu vou seguir o exemplo. Quanta gente segue o exemplo do Pelé? Não é? Quanta gente quer ser um jogador de futebol porque aquele é o bom, aquele é o melhor jogador e porque não podemos também mexer, de repente na nossa sociedade tem um engenheiro, tem um arquiteto, tem um dentista aí o aluno vai ficar. Não eu quero me espelhar igual a aquele doutor, eu quero ser aquele.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de um grupo de professores sobre como mostrar aos educandos a importância de africanos e afrodescendentes no campo da matemática.
Turno 14
Participante: Vanda Machado
Enunciado: A escola precisa ser mais cantada, a escola precisa ser mais narrada, a escola precisa ser mais teatralizada, mais tocada, mais cantada, a escola é extremamente séria, <i>nós</i> sabemos com a criança ela não tem mais de 15 minutos de atenção numa aula, é...mas nós colocamos essa criança três horas diante de <i>nós</i> querendo que essa criança aprenda a somar, a diminuir, multiplicar e dividir frações, seria muito mais proveitoso essa criança estar andando. Ela estar andando no entorno, ela estar percebendo o entorno da escola e isso é bem cultura africana. A cultura africana é uma, é...e nós, e é uma coisa que não é antiga ainda em muitas sociedades africanas, a família é uma família que pode ser um bairro, uma aldeia, uma cidade. Aonde todos tem obrigação de cuidar de todos, aonde todos educam todos, aonde todos os mais velhos são pais, onde todas as mais velhas são mães, aonde os irmãos mais velhos estão prontos pra cuidar dos irmãos menores. Quer dizer, essa, por exemplo, foi uma possibilidade que <i>nós</i> criamos em (46;14) de reconstruir, de recompor famílias ali dentro, já que não se trata de professoras formadas muitas vezes, são umas...moças mais velhas que cuidam de crianças mais novas, então <i>nós</i> reconstruímos como um quilombo, como uma família mocambo. Então essas questões históricas, essas questões ancestrais elas precisam ser revividas, repensadas ou no mínimo teatralizadas na escola.
Contextualização: respondendo a uma solicitação da apresentadora para comentar outras contribuições dos negros para a sociedade
Turno 15
Participante: Henrique Cunha Junior
Enunciado: <i>nós</i> professores enxergamos que existe uma linha de pensamento africano e que ela pode ser explorada de diversas formas. Passar um bom vídeo como a dança africana, reproduzi-la na escola e depois explicar todos os movimentos a partir da matemática e fazer uma reconstrução daquela dança de matemática é uma excelente aula de matemática de base africana. Isso vai ensinar os alunos a pensar a dinâmica que entramos na física, pensar a geometria pelas formas que aí aparecem e é pensar o conjunto a sua composição como grupo de dança. Então, exemplos, existem vários, existe muita coisa que pode ser feita, o que precisa é usar, fazê-lo.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais sobre o tema em destaque.
Turno 16
Participante: José Marcos da Silva
Enunciado: É eu volto a bater na mesma tecla que eu brigo sempre e quero ver isso um dia funcionando: a valorização dos <i>nessos</i> alunos, que levantando a auto-estima deles, fazendo com que eles cresçam a partir do que já são, porque todos eles já vem do berço, já tem em mente é...a noção daquilo que eles querem fazer, o que falta é oportunidade e <i>nós</i> estamos aqui pra juntos, né? <i>Nós</i> professores temos que ter esse dever e esse compromisso de ajudar o <i>nosso</i> aluno a crescer, não só olhar o <i>nosso</i> aluno apenas como aluno, vamos olhar ele como <i>nosso</i> filho que a gente sempre ajuda, a gente olha o aluno qual é a tua dificuldade? Que o professor sente a dificuldade do aluno. Só em ele olhar pro professor....pro aluno, ele sente qual é a dificuldade dele e já sabe que que o

aluno tá precisando.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais
Turno 17
Participante: Vanda Machado
Enunciado: nós estamos num momento que ainda estamos pensando o que vamos fazer com a lei 10.639, né? Essa é uma lei que <i>nós</i> conseguimos, não ganhamos de presente e agora <i>nós</i> precisamos estar prontos, né? Pra fazer valer essa...essa lei, né? E o que que a gente pensa que neste momento é...me parece importante não construir uma outra história que seria também excludente. Não construir uma outra narrativa. Não construir uma outra matemática, mas preencher os vazios que estão na história, os vazios que não dos...do que não nos foi contado, né? E preencher as novas possibilidades, né? Que precisamos criar pra que as <i>nossas</i> crianças de fato, elas sejam educadas, né? Educadas...sabendo...tanto ler, como escrever, mas também conviver. Eu acho que esse é a <i>nossa</i> ocupação desse momento.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais sobre o tema em destaque.

Programa 5 – Série Valores afro-brasileiros na Educação – 2005/Lula

Título: Matriz africana: educação e ética
Sinopse: Participaram desse debate o diretor de comunicação social da UNICID, a Universidade Cidade de São Paulo, Juarez Xavier, a Ialôrixá Beatriz Moreira Costa, a mãe Beata de Iemonjá, que é presidente de honra da ONG crioula, a organização de mulheres negras, e a consultora em educação e relações raciais da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional do Ministério da Educação, Denise Botelho. O objetivo deste foi abordar o papel das religiões nas culturas africanas e afro-brasileiras e como essas questões estão – ou não – presentes nas escolas.
Turno 1
Participante: Juarez Xavier
Enunciado: é fundamentalmente dessa experiência é muito importante que é a questão da oralidade. Ela talvez seja a porta mais importante para compreensão desse chamado multiverso africano reinventado no Brasil. Os mitos em especial, os mitos ligados a função de criação do universo, eles trazem valores imprescindíveis para conhecimento dessa cultura e são valores que eles estão contidos e são contidos por experiências que <i>nós</i> podemos chamar de experiências morais na relação com o universo, com o cosmo, a relação com os ancestrais que <i>nós</i> podemos chamar também como ética, que é aquela ideia da prática permanente, reflexiva da sua atividade no mundo e no universo e que <i>nós</i> chamamos também de uma certa forma deontológica, que é aquilo que a gente pode ou não pode fazer, ou seja, dentro desses universos contidos nesses mitos há o que <i>nós</i> chamamos de um grande complexo que tem elementos é...da formação moral, da formação ética e da formação deontológica, que é uma grande contribuição que os Iorubás, que os africanos de uma forma geral, trouxeram para o povo brasileiro.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre o que seria falar sobre educação e ética a partir das matrizes africanas.
Turno 2
Participante: Mãe Beata
Enunciado: educar principalmente a ética eu acho que em todos os caminhos <i>nós</i> devemos é...na religião, é na coisa...a ética faz parte da conduta do ser humano o ser humano que não tem ética não é só na visão de mundo de (07:37) é em todos os caminhos, a ética é tudo. E sobre a questão da educação, um povo que não tem educação, a educação faz parte do ser humano tanto na religião como...seja em qual caminho, seja eu acho que a educação é...que faz a...você se não tem, não tem conhecimento, a educação lhe leva ao conhecimento se você não tem conhecimento das tuas raízes da (08:11) e você só pode ter, conhecer, discutir sobre as suas raízes, sobre o seu povo com a educação que é a todo momento, que eu peço que quanto mais programa de implementação da educação, principalmente nas escolas ou no...coisa...é tudo.

Contextualização: respondendo a mesma pergunta feita pela apresentadora no turno anterior
Turno 3
Participante: Mãe Beata
Enunciado: A raiz é exatamente que sustenta a árvore, então se a... <i>nós</i> que somos afrodescendentes, se <i>nós</i> não soubermos a nossa raiz, o <i>nosso</i> povo de onde veio, como eles chegaram aqui? Para <i>nós</i> , hoje em dia...que nos...da maneira que <i>nós</i> temos conhecimento como ele chegamos aqui é a maneira que <i>nós</i> temos pra nos fortalecer a cada dia mais e fazer eles serem nosso povo, <i>noossas</i> raízes sejam conhecidas. A raiz do <i>nosso</i> povo negro, do povo africano.
Contextualização: comentando, a pedido da apresentadora, uma frase que havia dito antes de o programa começar.
Turno 4
Participante: Denise Botelho
Enunciado: Uma das coisas que eu acho extremamente importante ressaltar, inclusive já comentados aqui tanto pelo professor Juarez como pela Mãe Beata, que em alguns princípios que são extremamente importantes dentro da matriz religiosa africana que são a oralidade, a solidariedade, a coletividade e a ludicidade. É...eu pude perceber na pesquisa que eu realizei que a realidade passada através dos mitos dos orixás ela traz uma conduta, né? Pros seus participantes, que ela possibilita não só...criar-se possibilidades de condução de uma comunidade, mas como também prevê determinadas situações que devem ser evitadas, como também é...indica caminhos que devem ser percorridos então dentro da religiosidade, quando você trabalha com os mitos dos orixás que são passados pela oralidade, porque o princípio também da ancestralidade é extremamente importante. A oralidade se dá do mais velho ao mais novo, e é assim que se faz a aprendizagem nos terreiros de candomblé. A solidariedade e a coletividade ela é vivida no que dentro da religião chama-se de família de santo. Então, para além daquela família original biológica, a família de santo é uma família sagrada do qual você aprende a respeitar os seus mais velhos e os seus mais novos também porque a continuidade só se dará através dos mais novos.
Contextualização: respondendo a mesma pergunta sobre como falar de educação e ética a partir das matrizes africanas.
Turno 5
Participante: Juarez Xavier
Enunciado: <i>Nós</i> partimos do pressuposto que discutir a história dos africanos é... no Brasil e a presença no mundo africano é fundamental. Então esse pressuposto é que deve valer pra gente poder orientar a nossa atividade. Segundo, a inteligência da universidade é capaz de resolver problemas como esse, se a gente parte do pressuposto que a universidade tem mecanismos no campo do ensino, da educação e da extensão que permita atingir objetivo isso... se a gente parte desse pressuposto é posto que dá para ser feito. E o terceiro aspecto fundamental é que não dá pra gente confundir a situação é...hoje de quase segregação do professor dentro desse universo de produção de conhecimento com o objetivo central da proposta. Quer, pra que a gente possa implementar, é obvio que <i>nós</i> precisamos de condições e de materiais pra isso, professores com condição de ter educação contínua, professores que possam ter bolsa de estudos, bolsa de iniciação científica, professores que possam se titular. Eu acho que se <i>nós</i> estivermos convictos de que é importante isso, se <i>nós</i> tivermos condições de mobilizarmos a inteligência da universidade e se <i>nós</i> tivermos a disposição é possível atingir esses objetivos.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de um professor sobre como trabalhar essas questões em sala de aula diante do pouco tempo para o professor desenvolver um trabalho aprofundado.
Turno 6
Participante: Juarez Xavier
Enunciado: Eu acho que tem um aspecto fundamental, se você estuda a realidade da produção de conhecimento sobre a questão negra até os anos 70 você quase não vê o elemento afrodescendente, como a mãe beata identificou aqui, né? A partir dos anos 70, você tem uma nova geração de negros e negras, jovens intelectuais que passaram a discutir isso e de uma forma organizada. Tem até uma organização nacional de pesquisadores negros, quer dizer, há uma abertura na universidade em direção à necessidade do tema e- mesmo porque - hoje o Brasil ele é muito visado em função dessa realidade. A necessidade de você discutir aspectos como pluralidade cultural, diversidade cultural e

como parte dessa realidade do Brasil, desse multiculturalismo brasileiro, abre-se essa possibilidade na universidade. Então eu acho que nós temos os institutos na universidade pra isso e temos a massa crítica necessária pra isso hoje na universidade brasileira
Contextualização: comentando uma pergunta da apresentadora sobre o fato de as universidades brasileiras estarem ou não preparadas para discutir diversidade.
Turno 7
Participante: Mãe Beata
Enunciado: E que seja cumprida, né? esta lei. Esta lei seja cumprida. Que eu...me sinto orgulhosa hoje em dia quando eu vejo os meus...os meus netos...é...num colégio chegando em casa e dizendo “ah, vó hoje eu fiquei contente que foi discutido a questão das cotas”, a questão...a questão que veio, que vai vim...como é o nome? A questão racial, que é a questão da, do nosso povo negro vai entrar no currículo no escolar. Eu me sinto orgulhosa com isso, eu sou uma mulher de 74 anos e não...no meu tempo não era possível isso.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como sensibilizar os gestores para que possam apoiar os projetos que abordem a diversidade nas escolas.
Turno 8
Participante: Denise Botelho
Enunciado: Necessariamente a gente não precisa levar pra escola os mitos dos orixás porque eu acho que a escola ela é um espaço leigo e ela deve ser respeitada. A religiosidade ela é de incumbência dos familiares, não é? Cabe a escola criar princípios que possam ser norteadores de uma sociedade mais democrática, de uma sociedade mais inclusiva. A religião de matriz africana ela contribui de várias maneiras, se nós pensarmos que a ludicidade que é desenvolvida dentro dessas religiões na educação infantil, é de uma riqueza para o desenvolvimento da motricidade, né? Das nossas crianças, se nós formos pensar aquilo, nós podemos estar trabalhando vários princípios com a nossa juventude, principalmente aqueles que estão relacionados, a coletividade, a gente tem hoje visto até a próxima série será sobre violência, né? Nós temos tido uma preocupação de quem é...faz parte da escola sobre violência. Se nós cultivarmos esses valores que são desenvolvidos nos terreiros de candomblé com os nossos alunos, nós vamos avançar bastante na diminuição desses problemas. Por que? Eu só posso ser solidário, se eu respeito meu próximo e a minha próxima, que aí é uma situação que eu preciso pensar que todos nós é...devemos ser valorizados em cada particularidade, se o educador e a educadora tiver condições de perceber que cada jovem, cada criança que está ali é um depositário também de um conhecimento, então a gente consegue desenvolver esses princípios, principalmente de respeito e solidariedade.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como ensinar as questões religiosas das culturas africanas sem influenciar para a prática religiosa.
Turno 9
Participante: Juarez Xavier
Enunciado: Qual a boa estratégia para se discutir isso? É entender a religião, as religiões de matrizes africanas e tem as religiões afro-brasileiras como a, bem apontou, como parte de um processo de uma civilização. É entender que elas fazem parte de um processo, de uma ação civilizatória, que um povo construiu ao largo de vários e vários anos. Entendendo isso fica mais tranquilo de discutir isso, por exemplo, os mitos. Já existe hoje uma metodologia já consagrada entre os mitólogos que a gente pode adotar como trabalho numa escola, né? É o mito! Ele tem uma dimensão que nós chamamos de uma dimensão mística que é a dimensão da relação, aquilo que Mãe Beata chamou de aiê e orum, que é uma relação de um mundo imaterial e material, de um mundo sagrado e de um mundo histórico. Então essa dinâmica da relação ela pode permitir vários níveis diferentes de reflexão, é uma dimensão cosmológica que a Estela no vídeo apresentado, destacou.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como o professor deve agir diante de crianças que tenham vergonha de assumir que são seguidoras das religiões de matriz africana.
Turno 10
Participante: Mãe Beata
Enunciado: É o mensageiro, ele é o mensageiro do amor, da prosperidade, até da própria harmonia, quando se diz assim que exu é bagunceiro...e ele é brincalhão ele faz aquilo, ele é um gozador, Exu não é nada, Exu não é demônio, Exu não é satanás. Exu é um orixá, eu tenho Exu como meu irmão,

<p>como meu filho, meu marido, aquele ao qual eu me comunico com ele a todo momento para fazer o bem, fazer troca com ele, compartilhar com ele o que é bom, o que é de melhor pra mim e para o meu povo. Exu já diz “é a confiança dos <i>nossos</i> ancestrais”, aquele que pede por si e por seus ancestrais, Exu não fica sem a resposta dele, ele vencerá.</p>
<p>Contextualização: respondendo a um pedido da apresentadora para comentar sobre como um determinado orixá havia ganhado uma conotação pejorativa no Brasil.</p>
<p>Turno 11</p>
<p>Participante: Denise Botelho</p>
<p>Enunciado: Hoje, acho que a gente já pode ultrapassar essa lógica perversa e pensar que nós eliminarmos da sociedade traços racistas é um ganho pra todos os grupos étnicos. Então, independente da cor da pele das pessoas, seja pessoas negras, brancas, descendentes de orientais ou de grupos étnicos como ciganos, palestinos, o importante é pensar que nós temos um arsenal de contribuições e de conhecimento africanos e afro-brasileiros que, quando nós trazemos pra realidade educacional, isso contribui não só para a inclusão dos alunos, que na sua grande maioria das vezes estão fora, estão marginalizados dentro desse processo, mas também nos permite no identificarmos dentro do espaço escolar. Porque muitas das vezes a escola se torna um lugar de não identidade, isso faz com que a criança ela não se perceba, não se sinta, ela não tenha a adesão ao processo educacional.</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre como trabalhar a cultura afro sem gerar um outro preconceito entre discriminados e discriminadores.</p>
<p>Turno 12</p>
<p>Participante: Mãe Beata</p>
<p>Enunciado: através do toque dos atabaques, através dos cânticos e que nós trazemos o orixá do orum para o airiê para existir o transe. Na hora, o que nós estamos ouvindo os cânticos dos...atabaques tocando, os...cânticos naquele momento nós somos elevados pelo uma força superior ao qual existe naquele momento e que nós somos (38:59) já se diz nós somos a morada dos nossos deuses, dos nossos orixás. É por isso que nós temos que ter ética, a coisa da ética nós devemos viver para compartilhar o bem com o nosso irmão, a...questão da...não é uma cumplicidade pecaminosa, é uma cumplicidade de harmonia, de amor, ali para se tornar essa coisa mágica, essa coisa sagrada</p>
<p>Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre a importância dos cânticos para os cultos afro.</p>
<p>Turno 13</p>
<p>Participante: Mãe Beata</p>
<p>Enunciado: é...o cântico é a vida, esta relacionada quando você canta pra Oxóssi que ele faz aquele sinal que esta enxotando o cavalo, naquele momento existe o cântico que esta falando isto para aquele Oxóssi que esta, aquela pessoa que está ali possuído pelo Oxóssi, que entrou em transe de Oxóssi. Cada cântico eleva o orixá ao caminho ao qual ele teve, ele tem, então é muito importante os cânticos e o toque dentro da organização, dentro do Ebe. Ebé é dentro da nossa sociedade;</p>
<p>Contextualização: comentando uma observação da apresentadora sobre as letras dos cânticos, que muitas vezes também são vistas de forma pejorativa.</p>
<p>Turno 14</p>
<p>Participante: Juarez Xavier</p>
<p>Enunciado: O educador pra poder entender esse universo ele precisa se despir dos seus preconceitos pra poder compreender esse universo e a riqueza deste universo. Exu, por exemplo, <i>nós</i> estamos falando de ética, Exu pode ser considerada a ética de (42:50), ele não é a ética individual, mesquinha, ele é a ética da transcendência, do sagrado, né? E nesse sentido ele é absolutamente ético. Pra compreender esse universo, pra compreender isso o educador ele precisa se desarmar pra daquilo que se construiu sobre a imagem dos orixás e particularmente da imagem do Exu, de Exu, talvez um bom exercício seria esse entender essa multiplicidade de Exu, compreender, por exemplo, que nesse universo religioso essa ideia de bem ou mal ela não cabe, né? É necessário que a gente entenda as ações como sendo parte de um processo muito mais amplo, que tem a ver com a preservação da ancestralidade. Nesse sentido, ser ético é preservar a ancestralidade. Então entender esse universo talvez seja um bom caminho. Eu imagino que os orientadores, hoje, os professores, os pedagogos aqueles que querem educar pra diversidade, teriam um bom exercício tentando compreender a magnitude desse ser sagrado chamado Exu.</p>

Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre a existência de racismo entre os próprios professores.
Turno 15
Participante: Denise Botelho
Enunciado: Nós estamos tentando a cada estado que nós vamos realizar os nossos seminários é trazer a população para que participe porque muitas das vezes esse conhecimento que hoje nós estamos trazendo pra escola, ele não esta sistematizado, né? Ainda na forma de livros, não de bibliografia especifica, mas muitas das vezes esta no conhecimento dos mais velhos. Esta na capoeira, esta no candomblé, esta nas manifestações que foram preservadas pela população afro-brasileira.. É...o ministério tem valorizado essa contribuição que é um dos princípios das diretrizes, porque? Uma cultura que foi transmitida oralmente, né? Por séculos e séculos, ela precisará ser apropriada nesse momento, por esse principio, porque nós não tínhamos esse conhecimento todo sistematizado. Num segundo momento, na segunda fase de atuação nós estamos começando a sistematizar todos esses trabalhos com algumas publicações. A <i>nossa</i> coordenação já teve condições de reeditar uns livros que são bastante procurados, como...é... o racismo que trabalha com a temática do racismo, da diversidade e principalmente aqueles que estão voltados pra implementação da lei 10.639. E hoje, pelo site do MEC a gente consegue inclusive ter acesso a essas publicações.
Contextualização: respondendo a uma pergunta de uma telespectadora sobre as estratégias do governo para fomentar o ensino da história e da cultura africanas, uma vez que não constam do currículo.
Turno 16
Participante: Juarez Xavier
Enunciado: Destacar que é fundamental pra que a gente possa compreender o que é o país, o que é o Brasil, o que é o seu povo, o que é a sua história, e, portanto, o que é o seu futuro, a compreensão da presença africana no Brasil. A contribuição dos valores africanos presentes no Brasil, no nosso dia a dia, na nossa cosmo, na nossa cultura, no nosso jeito de ser, na nossa ética, no nosso comportamento, no nosso jeito de ver e conhecer e compreender o mundo e absorvê-lo, compreender isso, ter presente, essa presença africana na cultura brasileira é indispensável pra construir um país de fato democrático, um país igualitário, um país que tolere as diferenças, esteja plantada numa pluriversidade, uma diversidade humana política social mais plena.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais sobre o tema em destaque.
Turno 17
Participante: Juarez Xavier
Enunciado: o que acontece na França foi o que aconteceu na Bélgica, foi o que aconteceu na Holanda, foi o que aconteceu em Londres, foi o que aconteceu nas grandes cidades norte-americanas. Nós não podemos repetir essa mecânica de segregação, o Brasil há um paradoxo muito interessante de ser resolvido, há por um lado uma grande miscigenação cultural com...aceita. O candomblé, a capoeira, a presença negra no futebol é muito aceita, mas não há aceitação da presença civilizatória africana. Então nós precisamos superar esse paradoxo incorporando as pessoas, pra que a gente não viva amanhã uma situação como essa que se vive na França. Há um outro problema também, se nós não resolvermos isso, esses altos índices de violência que nós temos disseminado na nossa sociedade brasileira também não será resolvido. A melhor chave é a incorporação e o exercício da cidadania que tem hoje e está segregada.
Contextualização: respondendo a uma pergunta da apresentadora sobre que lições o Brasil deveria tirar com a situação que ocorria na França naquele momento em que jovens filhos de imigrantes se revoltaram por não se sentirem pertencentes àquela sociedade.
Turno 18
Participante: Denise Botelho
Enunciado: Eu sou educadora sei da <i>nossa</i> dificuldade de acesso de material de disponibilidade de tempo, agora não podemos esquecer que ser educador e principalmente educador numa opção pela paz. É criar possibilidades, não é? Não existe transformação social se nós não criarmos possibilidades no enfrentamento da falta de tempo, da falta de material, das dificuldades e principalmente que a gente possa se despir dos <i>nossos</i> preconceitos, dos <i>nossos</i> valores para conhecer novos universos e este universo das religiões de matrizes africanas é um universo que poderá com certeza trazer elementos didáticos pedagógicos que muito irão ajudar vocês em sala de

aula.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais sobre o tema.
Turno 19
Participante: Mãe Beata
Enunciado: Eu quero falar de antemão que a lei esta aí sobre a questão da história da África nos meios de ensino só falta ser respeitada, porque se num país...que não nos seja negado isso, o país que é implementado uma lei, esta lei existe e não é respeitada como é que fica? Mas como infelizmente no Brasil está, agora que nada se vê e que nada se sabe, quem sou eu pra dizer? Mas em nome de meu povo, em nome de meus orixás eu peço que nos respeite, não nos tolere, nos respeite, <i>nós</i> merecemos este respeito e que Obatalá, que é o orixá que mais se assemelha ao homem, que dê compreensão aos homens que estão no poder, que façam com quem não respeita que seja punido.
Contextualização: fazendo, a pedido da apresentadora, suas considerações finais sobre o tema em destaque.