

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” - UNESP
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - FAAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TELEVISÃO DIGITAL:
INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO**

Patrícia Alves de Matos Xavier

**AFRICANIDADES BRASILEIRAS NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCATIVO
PARA TELEVISÃO DIGITAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Bauru - SP

2014

Patrícia Alves de Matos Xavier

AFRICANIDADES BRASILEIRAS NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCATIVO
PARA TELEVISÃO DIGITAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, para obtenção do título de Mestre em Televisão Digital sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Américo.

Bauru

2014

Xavier, Patricia Alves de Matos.

Africanidades brasileiras na produção de conteúdo educativo para televisão digital: uma contribuição para a educação das relações étnico-raciais / Patricia Alves de Matos Xavier, 2014

157 f.

Orientador: Marcos Américo

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2014

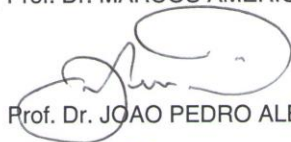
1. Africanidades brasileiras. 2. Educação das relações étnico-raciais. 3. Produção de conteúdo audiovisual educativo. 4. Televisão digital. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de PATRICIA ALVES DE MATOS XAVIER, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TELEVISÃO DIGITAL: INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO, DO(A) FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO DE BAURU.

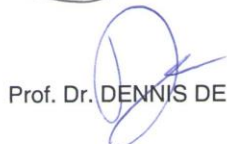
Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2014, às 14:00 horas, no(a) Auditório da Seção Técnica de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MARCOS AMERICO do(a) Departamento de Comunicação Social / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Prof. Dr. JOAO PEDRO ALBINO do(a) Departamento de Computação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. DENNIS DE OLIVEIRA do(a) Departamento de Jornalismo e Editoração / Escola de Comunicações e Artes - Usp, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de PATRICIA ALVES DE MATOS XAVIER, intitulada "Africanidades Brasileiras na Produção de Conteúdo Educativo para Televisão Digital: uma contribuição para a Educação das Relações Étnico-raciais". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. MARCOS AMERICO



Prof. Dr. JOAO PEDRO ALBINO



Prof. Dr. DENNIS DE OLIVEIRA

**Ao meu pai Sebastião Machado de Matos
(*in memoriam*) e minha mãe Pedrelina
Alves de Matos, pela Ancestralidade.**

**Ao Juarez Xavier, pelo Comunitarismo,
Circularidade, pela Oralidade e pela
Corporeidade.**

À Bolají Xavier, pela Força Vital. Axé!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Ori, que nunca me abandona e nem me deixa desistir... Ori o!

Ao Ilê Axé Iya Mi Agbá, por existir no Aiyê... Mojubá Iya Mi; Omos Orixá do Ilê; minhas companheiras incansáveis - Vanessa D'Oyá, Márcia D'Oguian, Iya Egbé Eliana D'Oxum e Maria Eduarda D'Oxum; afilhados - Adekunle Ogunbiyi, Asole Adelakin, Monisholá.

Aos meus parentes: Rodrigo (my brother, obrigada por tudo, sempre), irmã-madrinha Vera Lúcia, irmão-padrinho José Luis; sobrinhos (as); cunhado (as); primo Oliver (thank you).

À Asociación Cultural de Capoeira Angola Vadição: Mestre Gil Maciel D'Ogum (Omo mi), afilhadas e afilhados, els bells moments de "Universo Negro Brasileño", gràcies.

Aos alunos e alunas das turmas 103, 115 e 162 dos cursos EaD da UNICID, por me ensinarem a docência.

Ao projeto "A Cor da Cultura": professora Azoilda Trindade (pela afetuosidade afro-brasileira), colegas pesquisadores das relações étnico-raciais (pelos momentos de trabalho e aprendizagem), professores cursistas (pelos diálogos valiosos).

Aos meninos e às meninas do "Projeto do Risco ao Rabisco", por me ensinarem que a transformação da realidade exige esperança.

Ao Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação – CELACC/ECA/USP, por ser um espaço problematizador que possibilita diálogos preciosos.

Ao meu orientador professor Dr. Marcos “Tuca” Américo: por me acolher prontamente, pelo respeito e pelo diálogo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em TV Digital.

Aos professores da Banca de Qualificação professor Dr. João Pedro e professora Dra. Leticia Affini: fundamentais na ajuda para seguir caminhando.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação da FAAC: Helder, Gina, Silvio e Luiz, pelo respeito e profissionalismo.

À Tia Neide e à Niedja “Tuca”, por me iniciarem na construção da identidade afro-brasileira.

À Marcia Pereira (amiga de longa data), por não esquecer e nem me deixar esquecer onde tudo começou.

Ao NeoCriativa: Solon, Juliana, Vanessa, Bruna, Giovanna, Isabel, Marina, Stella - saudações criativas!

Às pessoas queridas que conheci em Bauru: professor Francisco Machado Filho e à Laudeceia Machado (pelas conversas incentivadoras e maravilhosas); D. Olivia e D. Maria, da Escola de Samba “Coroa Imperial” (pelos abraços sempre carinhosos); Juliana, Deborah, Maria Cristina, Gabriel, Pedro, “Sid” (Gobbi), Aleta, Ana Bia, Henrique e Rose.

IYA WA!
OPIKI ELESE OSUN
ARIYI, ROUN
ATERERE KARI AYE
MO JUBA YIN LONI
KI IBA MI O SE

*OPIKI, a dona do pé de OSUN
Olhando aqui, vendo lá
Saúdo a vocês hoje
Que minha saudação tenha Axé!*

XAVIER, P. A. M. **Africanidades Brasileiras na produção de conteúdo educativo para a Televisão digital: uma contribuição para a educação das relações étnico-raciais**. 2014, 157f. Trabalho de Conclusão (Mestrado em TV Digital: Informação e Conhecimento) – FAAC – UNESP, sob a orientação do prof. Dr. Marcos Américo, Bauru, 2014.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a televisão digital no Brasil como um componente comunicacional de intervenção pedagógica para a educação conscientizadora das relações étnico-raciais positivas. A pesquisa contempla o estudo sobre as relações étnico-raciais no Brasil: o mito da democracia racial, os conceitos de preconceito, discriminação racial e racismo, a construção da identidade afrodescendente; a “educação libertadora”; as “Africanidades Brasileiras”; a relação entre TV digital e educação democrática. Através do estudo de caso, identifica-se a concepção de “educação como prática da liberdade”, bem como a presença das categorias de análise “Africanidades Brasileiras” – representadas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros: Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital e Corporeidade – na produção de conteúdo educativo do programa Salto para o Futuro - TV Escola, o canal do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Africanidades Brasileiras. Educação das relações étnico-raciais. Produção de conteúdo audiovisual educativo. Televisão digital. Salto para o Futuro.

XAVIER, P. A. M. **Africanidades Brasileiras na produção de conteúdo educativo para a Televisão digital: uma contribuição para a educação das relações étnico-raciais.** 2014, 157f. Trabalho de Conclusão (Mestrado em TV Digital: Informação e Conhecimento) – FAAC – UNESP, sob a orientação do prof. Dr. Marcos Américo, Bauru, 2014.

Resumen

Este trabajo presenta la TV digital en Brasil como un componente de comunicación y intervención pedagógica para la educación de la conciencia de las relaciones étnico-raciales positivas. La investigación se centra en el estudio de las relaciones étnicas y raciales en Brasil: el mito de la democracia racial, los conceptos de prejuicio, la discriminación racial y el racismo, la construcción de la identidad de ascendencia africana , una " educación liberadora " , el "Africanidades Brasileiras" , la relación entre la televisión digital y la educación democrática. A través del estudio de caso, identifica la concepción de la " educación como práctica de la libertad " , así como la presencia de categorías de análisis " Africanidades Brasileiras " - representado por los valores de la civilización africana - brasileña : Ancestralidade , Oralidade , Comunitarismo/ Circularidade, Força Vital, Corporeidade – en la producción de contenidos educativos del programa Salto para o Futuro – TV Escola, el canal del Ministerio de Educación.

Palabras clave: Africanidades Brasileiras . Educación de las relaciones étnicas y raciales. La producción de contenidos educativos audiovisuales. La televisión digital . Salto para o Futuro.

XAVIER, P. A. M. **Brazilian Africanities in the production of educational content for digital television: a contribution to the education of racial ethnic relations.** 2014, 157f. Conclusion Work (Master in Digital TV: Information and Knowledge) – FAAC – UNESP, under the guidance of Professor Ph.D. Marcos Américo, Bauru, 2014.

Abstract

This dissertation introduces to the digital television in Brazil as an intervention of pedagogical component for education conscientizing of positive of ethnic-racial relations. A research contemplates a study about ethnic-racial relations in Brazil: The myth of racial democracy, the concepts of prejudice, racial discrimination and racism, the construction of an african descendant identity; a "liberated education"; the "Brazilian Africanities", the relationship between digital TV and democratic education. Through the study of the case, it identifies the conception of "education as a practice of freedom "as well as the presence of categories of analysis "Brazilian Africanities" - Represented by african-Brazilian civilian values: Ancestry, Orality, Communitarianism / roundness, Vital Force and Embodiment - the production of educational content "Leap for the Future program" - School TV, the channel of the Ministry of Education.

Keywords: Brazilian Africanities. Education of ethnic and racial relations. Production of educational audiovisual content. Digital television. Leap to the Future.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Conceitual elaborado no início do estudo	56
Figura 2 - “Diagrama V” incluindo o “sentir” e o “contexto” na produção do conhecimento.	71
Figura 3 – Diagrama Vê da pesquisa	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Edições analisadas do programa Salto para o Futuro e categorias de análise identificadas em cada uma das edições. 132

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DIÁLOGOS INDISPENSÁVEIS PARA O INÍCIO DA CAMINHADA	20
2.1	As relações étnico-raciais no Brasil	20
2.1.1	O mito da democracia racial brasileira	22
2.1.2	Preconceito, discriminação racial e racismo no Brasil	24
2.1.3	Construir a identidade afrodescendente brasileira	31
2.2	Educação: ler para interpretar e transformar o mundo	34
2.2.1	Educação como prática da liberdade: uma concepção conscientizadora	41
2.3	As Africanidades Brasileiras na Educação	48
2.3.1	Ancestralidade	51
2.3.2	Oralidade	52
2.3.3	Comunitarismo/Circularidade	53
2.3.4	Força Vital	54
2.3.5	Corporeidade	54
2.4	Televisão Digital e Educação Democrática: uma convergência desejada	57
3	METODOLOGIA	67
3.1	Organizadores Prévios (OP)	68
3.1.1	Mapas Conceituais (MC)	69
3.1.2	“V de GOWIN”	70
4	SALTO PARA O FUTURO: EDUCAÇÃO COM E PELA TELEVISÃO (O ESTUDO DE CASO)	73
4.1	A TV Escola – o Canal da Educação	73
4.2	Programa Salto para o Futuro	76
4.2.1	A equipe do programa Salto para o Futuro	80
4.2.2	Consultores das séries do Salto para o Futuro	81
4.2.3	Edições analisadas do programa Salto para Futuro	86
4.2.3.1	Considerações preliminares sobre as edições analisadas	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	142

1. INTRODUÇÃO

Sujeitos históricos por definição, homens e mulheres são seres de relação no e com o mundo, portanto, o mundo humano é um mundo de comunicação. E na comunicação “não há sujeitos passivos”, pois “co-intencionados ao objeto de seu pensar” os sujeitos “se comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 1982, p.66).

Assim acontece na educação, que é “comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1982, P. 69).

Na educação, as tecnologias de informação e comunicação assumiram papel estratégico de mediação no processo de ensino e aprendizagem. São consideradas possibilidades de intervenção educativa interessantes, fazendo com que sua intencionalidade pedagógica - quem e por que se educa, para que objetivos se educa e quais os meios adequados – mereça atenção (LIBÂNEO, 1999).

A preocupação com a intencionalidade pedagógica está presente na junção educação e relações étnico-raciais, compreendendo que “o cumprimento da educação enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais” (GOMES, 2010, p.20).

Dessa maneira, o estudo sobre a utilização pedagógica dessas tecnologias - como é o caso da televisão como meio para fins educativos – fornece elementos para a verificação da concepção educativa presente em seu conteúdo, bem como revela o posicionamento de seus produtores no que se refere à construção de um projeto de sociedade democrática, e por isso inclusiva e de valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Com o estudo de caso realizado através da identificação de categorias de análise – “Africanidades Brasileiras”: composta pelos valores civilizatórios afro-brasileiros: Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital, Corporeidade – no conteúdo educativo do programa Salto para o Futuro, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a produção de conteúdo para a educação das relações étnico-raciais no contexto da televisão digital.

As experiências profissionais em formação de professores na Educação a Distância e formação continuada na educação das relações étnico-raciais, somadas a formação inicial desta pesquisadora em Pedagogia “ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar” (PIMENTA, 2002b, p.18) se apresentam como o começo de uma justificativa para o estudo escolhido. Mas ainda restaria uma pergunta: por que no Programa de Pós-Graduação em Televisão Digital – PPGTVD ?

A resposta tem início recorrendo, novamente, a Libâneo (2002b, p.66) quando explica que “a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade”.

Acrescenta-se a essa o fato de que, no ano de 2013, duas políticas públicas completaram dez anos: a Lei 10.639¹, de 9 de janeiro de 2003, - alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 - tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e ensino médio; e, o Decreto nº 4.901², de 26 de novembro de 2003, instituindo o Sistema Brasileiro de Televisão Digital – SBTVD – que tem figurando entre seus objetivos “I -promover a inclusão social, a diversidade cultural do País e a língua pátria por meio do acesso à tecnologia digital, visando à democratização da informação; II -propiciar a criação de rede universal de educação à distância”.

Tais políticas públicas apresentam características que convergem para a realização de um projeto de educação inclusiva, democrática, e de valorização da diversidade cultural brasileira.

A televisão digital no Brasil, como um “novo modelo de comunicação”, apresenta muitos desafios: produção de conteúdo, políticas públicas de

¹ Alterada pela Lei nº 11.645, de março de 2008, “[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em: 11 de nov. 2013

² Decreto nº 4901/2003. Institui o Sistema Brasileiro de Televisão Digital - SBTVD, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4901.htm Acesso em: 11 de nov. 2013

comunicação e políticas industriais de produção de aparelhos e tecnologias. (GOBBI, 2010, p.24)

No que se refere, especificamente, a produção de conteúdo, as possibilidades comunicativas apresentadas pela televisão digital ampliam-se de forma significativa, criando uma nova cultura comunicacional. Por isso, “cada um de nós somos atores e autores reais, criando assim outra maneira de ver o processo comunicativo” (GOBBI, 2010, p.24).

É apropriado notar que “as mídias e multimídias, compõem o conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino”. Como “intermediações culturais, são portadoras de ideias, emoções, atitudes, habilidades, e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos, métodos de ensino”. Integram-se, dessa maneira, aos “elementos didáticos propiciadores e mobilizadores das interações dos alunos com os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da cultura” (LIBÂNEO, 1999, p.69-70).

Significativa, por isso, é a verificação das intenções pedagógicas na produção de conteúdos educativos para o Salto para o Futuro, um programa da TV Escola - o canal de televisão do Ministério da Educação.

Ainda, é preciso considerar o papel da educação na formulação de políticas de combate às desigualdades sociais, pois, a “educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo”, e de forma “democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade”, os espaços de mediação do ensino devem “estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças” (BRASIL, 2005, p.7).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estão incluídas no “conjunto de medidas e ações” eleitas pelo Ministério da Educação, com o “objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2005, p. 5).

As diretrizes mencionadas visam atender os propósitos expressos na Lei nº 10.639/03, sancionada pelo governo federal que:

[...] passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (BRASIL, 2005, p. 8).

Amplia-se a observação com as considerações de Gomes (2010) sobre a importância de:

[...] reconhecer que a Lei 10.639/03 e suas diretrizes representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal (GOMES, 2010, p.75).

Nessa perspectiva, se fez necessário conduzir o estudo considerando que a televisão educativa, como um elemento de medição do ensino, pode favorecer a efetivação da educação das relações étnico-raciais positivas³.

Também há nesta pesquisa a intencionalidade declarada de que:

Deve ser o objeto dos pesquisadores comprometidos com a construção da igualdade racial [e] com suas respectivas matrizes civilizatórias resgatar os valores africanos [...] a “neutralidade axiológica” nos estudos desses universos equivale a desconsiderar as responsabilidades sociais que a ciência tem na luta contra a exclusão. Se no passado, muitos estudos contribuíram para a consolidação de uma visão de menos-valia dos valores africanos, no presente e no futuro, os estudos podem contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, plural e de respeito às diversidades e tradições” (XAVIER, 2006, p.135-136).

A partir desse momento – com as intenções colocadas – a questão básica, ou problema de pesquisa, se apresenta: como a produção de conteúdo

³ A expressão Educação das relações étnico-raciais positivas é utilizada conforme orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: < <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf> > Acesso em: 15 de junho de 2013.

audiovisual pode colaborar para a efetivação da educação das relações étnico-raciais?

E, sem a pretensão de finalizar – porque a “curiosidade epistemológica” é parte da busca por “ser mais” –, as palavras de Freire (1996, p. 103) trazem a precisão desejada para explicar a escolha pelo tema da pesquisa:

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente [...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo [...] Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los (FREIRE, 1996, p. 104)

A opção pelo tema é consciente e posicionada a favor da concretização de um projeto de educação brasileira de qualidade, inclusiva, democrática e antirracista, desenhando, assim, o referencial teórico de uma concepção de educação “problematizadora”, e, por isso, com práticas educativas “libertadoras” que permitem a “conscientização” dos sujeitos envolvidos no processo (FREIRE, 1967, 1980, 1982, 2010).

A reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais é conduzida, também, na perspectiva inclusiva e democrática, considerando que somente poderá se efetivar se for antirracista (GOMES, 2001, 2005, 2010; MUNANGA, 1994, 1996, 2001, 2004, 2010; ROCHA, 2011; TRINDADE, 1994, 2006, 2007, 2013).

O espaço problematizador escolhido para o desenvolvimento desta investigação foi a Linha de pesquisa “Educação Assistida por Televisão Digital”. A escolha permitiu a aproximação necessária – através das disciplinas cursadas - com as discussões teóricas para a compreensão da união entre televisão digital e educação, viabilizando as conexões entre a produção de conteúdo educativo (AMÉRICO, 2010), e as tecnologias de informação e de comunicação para a educação (FUSARI, 1995, 2001; LIBÂNEO, 1999, 2002; PRETTO, 2002, 2007).

Esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: 1 Introdução – informando a justificativa e delimitação do tema em estudo; os objetivos; a relação

do tema com o contexto social e com a linha de pesquisa do programa; a organização do trabalho; 2. Diálogos indispensáveis para o início da caminhada – se trata do referencial teórico mobilizado para a pesquisa: as relações étnico-raciais no Brasil, a concepção de “educação libertadora” de Paulo Freire, as categorias de análise “Africanidades Brasileiras”, a relação entre TV Digital e educação democrática, a fundamentação teórico-metodológica; 3. Salto para o Futuro: educação com e pela a televisão (o estudo de caso) – o programa Salto para o Futuro onde foram aplicadas as categorias de análise “Africanidades Brasileiras”; 4. Considerações sobre o caminho percorrido.

2. DIÁLOGOS INDISPENSÁVEIS PARA O INÍCIO DA CAMINHADA

O capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa: as relações étnico-raciais; a concepção de educação libertadora; a educação das relações étnico-raciais; as “Africanidades Brasileiras” como categorias de análise para o estudo de caso; a relação entre TV digital e educação democrática; a fundamentação teórico-metodológica.

2.1 As relações étnico-raciais no Brasil

Estudar as relações étnico-raciais possibilita, segundo pesquisadores (BARROS, 2005; CAVALLEIRO, 2006; GOMES, 2010; MUNANGA, 2010; TRINDADE, 2013), a problematização de conceitos importantes para refletir sobre a realidade da população afrodescendente no Brasil.

O conceito de afrodescendência traz a ideia de pertencimento, de origem cultural e “nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce, sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil” (CUNHA JR., 2005, p.253).

Transcende a questão da cor da pele, e de acordo com Xavier (2000) é considerado:

[...] mais adequado para o propósito do estudo em tela; ou seja, contribuir para a elaboração de um conceito “guarda-chuva”, capaz de dar conta da complexa diversidade encontrada entre os extremos “brancos” e “negros” nas sociedades multirraciais, com singular presença de descendentes de africanos, como a brasileira (XAVIER, 2000, p.14).

O termo relações étnico-raciais é explicado no contexto das relações em sociedade, e definido por Gomes (2010) como:

[...] as relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a *raça* opera como forma de classificação social, demarcação das diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2010, p.22).

Os conceitos de raça e etnia - que compõem o significado das relações étnico-raciais - são aspectos relevantes na compreensão. Apresentam a

interferência da população afrodescendente no processo de significação e ressignificação de termos e conceitos na construção de saberes.

A referência ao conceito de raça não está alicerçada no determinismo biológico utilizado no século XIX (BARROS, 2005; CUNHA JR., 2005; GOMES, 2010; MUNANGA, 2010; TRINDADE, 2013).

Pelo contrário, seu uso pauta-se na interpretação das construções sociais, políticas e culturais produzidas ao longo do processo histórico no contexto das relações de poder.

Nesse sentido, rejeitam o sentido biológico de *raça*, já que todos sabem e concordam com os avanços da ciência de que não existem raças humanas. O conceito de *raça* é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete (GOMES, 2010, p. 22)

No cotidiano da vida social, na forma como se é socializado se aprende a perceber as diferenças. Aprende-se na cultura e na sociedade a comparar e classificar as diferenças. Aprende-se um modo de se ver e ver o Outro, “a hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras [...] também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual” (GOMES, 2010, p. 23).

Negada cientificamente a ideia da existência de raças humanas distintas, o conceito de etnia ganha força acadêmica com a intenção de:

[...] enfatizar que os grupos humanos não são marcados por características biológicas, mas, sim, por processos históricos e culturais [...] refere-se a um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (GOMES, 2010, p.23).

Assim, a expressão étnico-racial está inserida num complexo contexto teórico e político. Representa mais que uma junção de termos, pois raça e etnia devem ser utilizados de forma articulada para se compreender como são construídos os processos identitários dos sujeitos nas relações sociais. Como explica Gomes (2010):

[...] demonstra que, para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. Nesse aspecto, é bom lembrar que nem sempre a

forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê (GOMES, 2010, p.24).

Segundo Munanga (1996), estudar as relações étnico-raciais é necessário para pensar ações que combatam a lógica da existência de dominados e dominadores. Para o autor:

[...] é preciso, além do discurso socioantropológico qualitativo, fazer um balanço comparativo nos domínios de renda, do emprego, da saúde, da educação, da cultura, do lazer, da representação política, etc. Fica ilustrada pelas estatísticas que a população negra concentra-se nas posições inferiores da hierarquia social. [...] Este perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado, ele é perpetuado por uma estrutura desigual de oportunidades sociais na qual os preconceitos raciais e a discriminação racial têm um papel fundamental. A igualdade de origem social entre negros e brancos não diminui as desvantagens dos primeiros sobre os segundos. O que mostra quanto a *raça* e a diferença biológica no Brasil persistem como elemento estruturador da mobilidade social (MUNANGA, 1996a, p.82).

Observada a existência de relações étnico-raciais - que evidenciam as desigualdades raciais e sociais brasileiras - é preciso aprofundar a reflexão com a problematização de outros conceitos: preconceito, discriminação racial e racismo.

De acordo com Gomes (2005, p. 39), “os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”

2.1.1 O mito da democracia racial brasileira

A instauração da República, em 1889, fez mobilizar esforços para a construção de uma nação que buscou a unidade de um povo e o esquecimento da recém-abolida escravidão (1888). Brasil, um país que nascia com uma população “mestiça, resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre raças” (GOMES, 2005, p. 59).

As violências promovidas durante a escravidão legaram as primeiras dificuldades em estabelecer a unidade de um povo. Os mais de trezentos anos de escravização de africanos foram justificados por um *status* “científico” que – para defender o “determinismo biológico” reunia argumentos afirmando “explicitamente

que as características biológicas das pessoas determinavam as características psicológicas e culturais, ou seja, atribui-se uma relação determinista entre um grupo e suas supostas características” (DEUS, 2001, p. 180).

O “determinismo biológico” sustentava a existência de “raças humanas” distintas onde o europeu – homem branco - apresentava superioridade em relação a qualquer outra “raça”. Esse pensamento construído social, política e culturalmente não desapareceria com a instauração da República, e ainda, a ideia de que uma hierarquia social precisava ser preservada era uma realidade (DEUS, 2001, p.182).

Conforme Deus (2001 p. 184), as soluções para as questões da República brasileira deveriam caminhar no sentido de explicar a hierarquia social por via de uma inferioridade intelectual e cultural dos africanos e indígenas - que atingiria seus descendentes filhos da miscigenação - justificando a transformação da existência de uma desigualdade racial em desigualdade social.

O que seria solucionado pelo “branqueamento” do povo que tornaria o Brasil um país próspero e desenvolvido quando da extinção total de qualquer traço físico das “raças inferiores”, que aconteceria - segundo previsão feita em 1911 - dentro de um século (SCHWARCZ, 2011, p.228).

Assim, seria preciso acionar mecanismos ideológicos poderosos para o convencimento de toda a sociedade de que o processo seria democrático e pacífico. Para tanto, à medida que “verdades” preconceituosas e discriminatórias corriam por entre as relações sociais, construía-se o mito da democracia racial que deve ser compreendido:

[...] como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p.57).

Segundo Gomes (2005, p. 60), o mito da democracia racial foi muito útil às elites brasileiras, tornando-se conhecido nacional e internacionalmente entre os anos 30 e 50. Propagando a ideia de que o Brasil era um “paraíso racial” onde a miscigenação era motivo de orgulho nacional, defensores da existência de uma “democracia racial” brasileira acreditavam “no caráter mais ameno do colonizador

português para com as populações indígenas e negras por ele escravizadas, nas relações sociais, na cultura e nas relações afetivo-sexuais”.

O pensamento de uma sociedade racialmente harmoniosa começou a ser ensaiado na Comunicação apresentada por João Batista de Lacerda (1911, *apud* SCHWARCZ, 2011, p.236) durante o Primeiro Congresso Universal das Raças, creditando aos escravocratas brasileiros o mérito da benevolência e aceitação das “raças inferiores”:

[...] Deve-se, além disso, fazer justiça aos sentimentos gerais da maioria dos brasileiros proprietários de escravos; eles deram prova de um espírito verdadeiramente cristão ao adoçar o tanto quanto possível a sorte dos filhos dos escravos nascidos em suas terras. Quantas vezes nós vimos senhores que não tinham nenhum problema de incluir à mesa da família seus pequenos escravos mulatos. Eles cuidavam da sua alimentação, das suas roupas e os tratavam durante a doença com doçura e bondade. As mulatas se apresentavam frequentemente vestidas segundo a moda, ornadas de jóias, seguindo as filhas de seus mestres aos passeios, à igreja e às festas públicas, preenchendo o ofício de damas de companhia. Não era tampouco raro ver o filho do senhor acompanhado por um mestiço de mesma idade nas caçadas, nos passeios a cavalo, nos bailes campestres frequentados por pessoas de todas as classes. Em geral, os proprietários de escravos escolhiam, para alimentar seus filhos, negras ou mulatas. Essas afortunadas criaturas, uma vez seu dever cumprido, eram libertas; continuavam quase sempre a viver livremente sobre o mesmo teto, e gozando de diversos privilégios. Utilizavam os velhos negros apenas para serviços muito leves e, no resto do tempo, entretinham as crianças de seus proprietários, contando histórias pitorescas muito próprias para impressionar a imaginação infantil. (LACERDA, 1911 *apud* SCHWARCZ, 2011, p.236).

A elite brasileira compartilhava a urgência da formação de uma identidade nacional, que se daria pelo processo de “branqueamento” da população, pois:

[...] Ela [a “raça negra”] envenenou a fonte das gerações atuais, ela irritou o corpo social, aviltando o caráter dos mestiços e abaixando o nível dos brancos. [...] Enquanto o português não temia se misturar com o negro e constituir uma descendência, o anglo-saxão, mais zeloso da pureza de sua linhagem, manteve o negro à distância, e serviu-se dele apenas como um instrumento de trabalho. É um fato curioso e notável que nem a ação do tempo nem outros fatores jamais puderam fazer mudar essa atitude primeira dos americanos do norte, que mantêm até a atualidade a raça negra separada da população branca. Para a desgraça do Brasil, é justamente o inverso que aqui tomou lugar; o branco se misturou ao negro com tão pouca discrição que se constituiu uma raça de mestiços, hoje dispersa por uma grande parte do país. (LACERDA, 1911, *apud* SCHWARCZ, 2011, p. 237)

Esse foi o contexto em que a “democracia racial” tomou contornos no Brasil.

2.1.2 Preconceito, discriminação racial e racismo no Brasil

Não é raro encontrar disseminada pelo senso comum certa confusão que acaba por tratar como mesma categoria o preconceito, a discriminação racial e o racismo. Pesquisadores das relações raciais (SCHWARCZ, 1993, 1996, 2011; GOMES, 2001, 2005, 2010; MUNANGA, 1996, 2001, 2004, 2010; FERES, 2006) têm apresentado a relevância em diferenciar e problematizar as causas e efeitos de cada uma dessas categorias para combatê-las de maneira eficiente.

Embora conceitualmente distintos – preconceito racial, discriminação raciais e racismo – têm seu nascedouro nas ideias propagadas pelas teorias evolucionistas do século XIX, conforme expõe Feres (2006):

[...] o processo de re-europeização do Brasil acentua-se na segunda metade do século XIX, quando na Europa as teorias raciais estavam se impregnando do evolucionismo biológico. No período que vai de 1870 a 1930, paralelamente à abolição da escravidão, à proclamação da república, à primeira industrialização, à imigração em larga escala, ou seja, a todos os processos que marcam a fundação do Brasil contemporâneo, temos também a recepção intensa de teorias raciais vindas da Europa [...] Em outras palavras, o que vem da Europa não são só os valores do reconhecimento do mérito e da igualdade legal, mas também esquemas de valores que atestam, com a força de verdade científica, a inferioridade dos negros e dos mestiços. Frenologia, poligenia, eugenia, darwinismo social, catolicismo evolucionista, todas essas teorias foram recebidas nesse período por intelectuais, políticos e "fazedores" de políticas públicas [...] Em suma, o que chega ao Brasil não é só uma estrutura normativa da modernidade, mas um complexo de ideologias, instituições e teorias científicas, muitas delas contraditórias, que vieram se somar as já existentes no Brasil imperial. É desse encontro, e de desenvolvimentos históricos posteriores, que se desenvolve a semântica do preconceito racial no Brasil de hoje. E é o preconceito racial o material bruto privilegiado para estudarmos a negação do reconhecimento dos não-brancos em nossa sociedade (FERES, 2006. Não paginado).

O ideal de construção de uma nação baseada no modelo eurocêntrico legou aos descendentes de africanos no Brasil o enfrentamento de situações de desigualdade e a busca por soluções de superação dessas situações (FERES, 2006)

Conforme Sodré (2010, p. 325), o preconceito reside na resistência à diversidade e implica em juízo e julgamento, pois tem “raízes profundas e extensas

[...] ele faz parte de toda operação de conhecimento, do modo como adquirimos um saber qualquer”.

Como ideia pré-concebida sobre o Outro, é uma imposição da época, do meio e da educação. Regula as relações sociais, estereotipando e estigmatizando as pessoas. Estereótipo e estigma têm como base as mesmas premissas socioculturais, a “noção de como indivíduos e grupos sociais difundem seus clichês, suas crenças ofensivas e pejorativas sobre os Outros” (SÃO PAULO, 2008, p. 36).

De acordo com Sant’ana (2001, p.55), é com base em estereótipos que “as pessoas julgam as outras [...] Por isso o preconceito é um fenômeno psicológico [...] reside apenas na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos”.

A discriminação, segundo Mata (2009, p.17) é uma ação:

[...] exercida contra determinados grupos sociais e seus membros, com o intuito de classificá-los como inadequados e incompatíveis em relação ao grupo considerado dominante ou a um determinado padrão social [...] Na discriminação, em geral, ocorre a materialização do preconceito (MATA, 2009, p.17).

Na discriminação racial existe o “tratamento desfavorável dado a uma pessoa ou grupo com base em características raciais ou étnicas” (CARNEIRO, 1996, p.6).

Esse tratamento desfavorável tem seu lugar de ação nas dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais, pois de acordo com o estabelecido pela Organização das Nações Unidas - ONU, discriminação racial:

[...] significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por fim ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966. Não paginado)

Para Santos (1990), é a partir das ideias de hierarquia entre grupos humanos que surge o racismo, definido como:

[...] a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p.26).

De acordo com Dennis de Oliveira (2009, p.21), a ideia de hierarquização para dominação do Outro altera as relações sociais, transformando a relação “sujeito-outro” em relação “sujeito-objeto”. Este se apresenta como “o primeiro nível da *violência* da sociedade contemporânea: a negação do sujeito transformando-o em objeto para usufruir”.

A violência pode ser definida “como um comportamento que causa dano à outra pessoa, ser vivo ou objeto, em função da negação da autonomia, integridade física ou psicológica e mesmo da vida do outro” (OLIVEIRA, Dennis, 2009, p.20)

Na definição do termo violência, Dennis de Oliveira (2009, p.20) destaca a diferença entre ação violenta e “aplicação de força” contra qualquer pessoa ou objeto:

[...] a ação da violência parte do pressuposto da negação do diferente, da alteridade, sendo essa a condição básica para existirem atos considerados violentos. A violência se difere da força, que é uma ação voltada para *alteração do estado* do outro, enfim, enquanto a força tem a intenção de provocar uma reação de mudança no outro, a violência tem, na sua essência, a intenção da destruição (OLIVEIRA, Dennis, 2009, p.20)

Assim, para reconhecer as implicações dos atos de violência e dos atos de força é preciso a identificação da intencionalidade da ação:

O ato violento não se caracteriza apenas pelo grau de dano causado no outro, mas sim em sua intencionalidade de destruição. Por isso, um ato que pretende destruir simbolicamente expressões da alteridade é tão violento quanto um que tenha características de danos físicos. E atitudes que podem parecer intensas podem se confundir com atos violentos, mas se sua

intencionalidade se direcionar para provocar alterações de estado, movimentos, são na verdade, atos de força (OLIVEIRA, Dennis, 2009, p.20).

Para Dennis de Oliveira (2009), a violência exerce papel significativo na compreensão sobre como se configuram as relações em sociedade implicando na necessidade de tornar objetos os afrodescendentes. Segundo o autor:

Esta objetificação do outro sujeito ocorre, principalmente, dentro das estruturas de hierarquias sociais estabelecidas, como as relações raciais [...] No ideário machista e racista hegemônico [...] os povos afrodescendentes são objetificados em processos violentos à medida que suas particularidades e singularidades são negadas enquanto possibilidades de dimensão humana. É importante ressaltar que esse processo violento não se caracteriza apenas pelas atitudes de coerção física ou simbólica contra [...] negros e negras, mas na negação da sua existência enquanto sujeitos portadores de perspectivas singulares de humanização. Essa violência se manifesta, principalmente, na destinação de lugares específicos – e colocados, em termos hierárquicos, na base – para essas subjetividades distintas. A configuração das estruturas de produção e de poder são masculinas e brancas porque são herdeiras de tradições ocidentais marcadas pela universalidade da visão branca e masculina, e a inserção de outros segmentos nesses espaços ou é impedida e limitada ou permitida desde que essas outras subjetividades se anulem e assumam como referência as identificações hegemônicas (OLIVEIRA, Dennis, 2009, p. 22)

A discriminação é manifestada nas relações sociais mais simples do cotidiano, expandindo-se para as situações de violenta exclusão. Não é raro perceber o preconceito materializado em uma ação discriminatória quando um olhar mais atento à realidade detecta a valorização de um estereótipo negativo atribuído aos negros, intimidando e/ou impedindo sua presença em espaços sociais coletivos.

Desigualdade essa que está disseminada na sociedade e não tem sua desnaturalização por força das ataduras históricas que não problematizam situações cotidianas, como denuncia o músico Jorge Aragão em sua composição “Identidade”:

Elevador é quase um templo/Exemplo pra minar teu sono/Sai desse compromisso/Não vai no de serviço/Se o social tem dono, não vai.../Quem cede a vez não quer vitória/Somos herança da memória/Temos a cor da noite/Filhos de todo açoite/Fato real de nossa história/Se o preto de alma branca pra você/É o exemplo da dignidade/Não nos ajuda, só nos faz sofrer/Nem resgata nossa identidade. (ARAGÃO, 2000)

De acordo com Martins e Munhoz (2009), é necessário problematizar o senso comum que acomoda as manifestações de preconceito, pois:

[...] quando se trata de ações intelectuais, é necessário que pensemos de forma mais detalhada e crítica para podermos sair do senso comum. Ou seja, é preciso perceber que todas as ações e ideias que temos na vida cotidiana fazem parte de um contexto histórico que, de certa forma, determinou nossa forma de agir e de pensar e continuará assim até que possamos inventar um novo contexto. Portanto, é de dentro desse cotidiano que podemos verificar atitudes, ideias e valores que são adotados, sem que se tenha elaborado qualquer reflexão ou pensamento sobre eles, e, mais, é também dentro do cotidiano (pensado e repensado) que encontramos os elementos para superar os preconceitos (MARTINS; MUNHOZ, 2009, p.16).

Segundo Cavalleiro (2006), situações de violência e exclusão provocadas pela discriminação étnico-racial são identificadas em instituições de ensino nos diversos níveis: infantil, fundamental e superior. A autora aponta que os espaços de socialização – como a escola – exercem forte influência na constituição da identidade da criança. As relações sociais estabelecidas contribuem para a internalização de papéis sociais:

No que diz respeito ao sistema de ensino em uma sociedade racista, as crianças brancas e negras – desde a educação infantil, por meio do currículo escolar – contam com uma série de atividades que, de maneira sub-reptícia, lhes apresentam atitudes e comportamentos socialmente hierarquizados em relação às pessoas pertencentes a diferentes grupos raciais. As crianças dispõem ainda dos meios de comunicação (televisão, jornal, filmes, livros, gibis, revistas, rádio, etc.) como um importante influenciador para as atitudes raciais. Os programas televisivos constituem um mediador ímpar na apresentação de um mundo hierarquizado, com normas e valores demarcados em relação aos grupos raciais que compõem a sociedade (CAVALLEIRO, 2006, p.84).

A visão de mundo hierarquizado e construído no ideal de uma cultura hegemônica dominante cristaliza-se no processo de formação escolar permitindo a reprodução de modos de pensar e agir.

Essas maneiras de se posicionar frente ao mundo - pautadas na hierarquização de raças - podem se manifestar em diversos espaços institucionais.

Conforme GELEDÉS (2013), no Guia de Enfrentamentos do Racismo Institucional, o racismo passa a ser considerado institucional quando há:

[...] o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (GELEDÉS, 2013, p.11).

Também é possível observar práticas racistas na “mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnicos/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.” (GOMES, 2005, p.53)

Preconceito, discriminação racial e racismo, categorias distintas que constituem um movimento de afirmação das desigualdades e exclusão em todas as esferas da sociedade. Reforçam a necessidade de conhecimento de suas causas, compreensão de seus efeitos na vida da população afrodescendente, bem como evidenciam a importância de compreender as formas de combate e perpetuação desses conceitos que historicamente se alimentam e condicionam mutuamente:

[...] o racismo é sistêmico, global. Ele opera independente dos graus de consciência individual, distribuindo vantagens comparativas pautadas nas linhas de cor. Sua natureza é destrutiva, “etnocida”, estrutural. Ao afirmar a suposta superioridade de um grupo humano sobre outro, o racismo carrega embutida a noção de aniquilamento do diferente. Preconceito e discriminação operam nas dimensões individuais. O preconceito parte de uma ideia pré-elaborada sobre o outro carregada de aspectos negativos. A noção toma corpo social, transfigurando-se em força material. O conceito de que os afrodescendentes tendem para a criminalidade transforma-os em suspeitos sociais em potencial. Com base nessa força social material, operam mecanismos implícitos e explícitos que discriminam, isolam, segregam os descendentes de africanos.” (XAVIER, 2000, p. 53)”.

A construção da cidadania de afrodescendentes brasileiros passa pela desconstrução da “força material social”: desmistificação do racismo e superação da discriminação racial. É preciso falar sobre a questão racial, pois, “diferentemente do

que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnicos/raciais.” (GOMES, 2005,p.51)

O que se pretende refletir sobre a questão racial brasileira é que as diferenças não devem ser fonte para as desigualdades, pois:

[...] falamos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças. É o que chamamos de *diversidade cultural*. A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural. (GOMES, 2005, p. 51)

A valorização e reconhecimento da diversidade cultural no Brasil são presentes na pauta das reivindicações do Movimento Negro que representa a busca pela participação democrática da sociedade civil.

O movimento negro é uma das associações civis que contribuem para a estabilidade de um governo democrático, não só por causa de seus efeitos “internos”, ao trazer pessoas profundamente marginalizadas da sociedade e inculcar nos seus militantes, hábitos de cooperação, solidariedade, espírito público e justiça, mas também por causa de seus efeitos “externos” sobre a sociedade. (SANTOS, 2001, p. 53)

A atuação positiva do movimento social negro na construção dos projetos sobre a questão racial apontou a necessidade de realização da identidade afrodescendente brasileira para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial.

2.1.3 Construir a identidade afrodescendente brasileira

A construção da identidade é um processo social, histórico, cultural e plural. Tem uma dimensão subjetiva, e, sobretudo “a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos-políticos e as relações de poder” (MUNANGA, 2004, p. 119).

No cenário brasileiro, onde se convive com os preconceitos raciais, com a discriminação racial e com o racismo:

[...] é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra [...] Processo esse, marcado

por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.15).

Construir a identidade afrodescendente brasileira exige a “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil”, (MUNANGA, 1994, p.187)

Os sujeitos encontram seus processos de construção identitária na necessidade de pertencimento a um grupo social de referência. Para os afrodescendentes – que historicamente combateram a imposição de uma “coisificação” de si –, o Movimento Negro representa um grupo significativo no processo de reconstrução de suas identidades.

Na sua retórica contra as desigualdades raciais, os movimentos negros organizados enfatizam, entre outros, a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora no caminho da conquista de sua plena cidadania. Eles preconizam que cada grupo respeite sua imagem coletiva, que a cultive e dela se alimente, respeitando ao mesmo tempo a imagem dos outros. [...]. No Brasil atual, as cercas e as fronteiras entre as identidades vacilam, as imagens e os deuses se tocam, se assimilam. Por isso, tem-se certa dificuldade em construir uma identidade racial e/ou cultural “pura”, que não possa se misturar com a identidade dos outros (MUNANGA, 2004, p. 136).

É a diversidade cultural se apresentando. Isso, segundo Munanga (2004), significa que:

[...] o Brasil é uma nova civilização, feita das contribuições de negros, índios, europeus e asiáticos que aqui se encontraram. Apesar do fato colonial e da assimetria no relacionamento que dele resultou, isso não impediu que se processasse uma transculturação entre os diversos segmentos culturais, como se pode constatar no cotidiano brasileiro. Nessa nova cultura, que não chega, a meu ver, a se configurar como sincrética, mas que eu qualificaria como uma cultura de pluralidades, partilhadas por todos, é identificável a contribuição do índio, do negro, do europeu de origem italiana, portuguesa, alemã, etc [...] e do asiático (MUNANGA, 2004, p. 117).

No contexto das relações raciais - na dinâmica indivíduo/sociedade - a construção da identidade positiva dos afrodescendentes representa um movimento de valorização da cultura africana na construção do Brasil, uma possibilidade de enfrentamento da discriminação racial, pois:

[...] A busca da identidade, no nosso caso no Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira, na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião. Mas isso não quer dizer que para eu me sentir negro assumido eu precise necessariamente frequentar o candomblé; não quer dizer que eu precise escutar o samba ou outro tipo de música dita negra. (...) A questão fundamental é simplesmente esse processo de tomada de consciência da nossa contribuição, do valor dessa cultura, da nossa visão do mundo, do nosso “ser” como seres humanos; e valorizar isso, utilizar isso como arma de luta para uma mobilização; isso é que é importante (MUNANGA, 1996a, p. 225).

A consciência mobilizadora que se pretende para a construção de uma identidade afrodescendente não ignora a existência das múltiplas identidades na diversidade cultural brasileira. Essa consciência deve existir nos processos de socialização e construção identitários de tal forma que, como brasileiros, a construção do projeto de cidadania seja coerente com um verdadeiro projeto de país democrático – que reconheça e valorize sua diversidade e pluralidade nas relações em uma sociedade equânime.

Um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não poderia ignorar a diversidade e as identidades múltiplas que compõem o mosaico cultural brasileiro. Um tal projeto não poderia também ignorar o fato de que, além das diferenças, somos semelhantes e que o medo dos racistas está justamente na aceitação das semelhanças que fazem de nós seres capazes de exercer todas as atividades e não apenas aquelas prescritas pelas diferenças. Quando falo das semelhanças, não me refiro apenas às características gerais das culturas humanas abstratas, penso sobretudo aquelas semelhanças que todos os grupos étnicos que aqui se encontravam conseguiram formar, através de uma convivência marcada pelos empréstimos, mestiçagem tanto biológica como cultural, sincretismo cultural no sentido mais geral e não apenas religioso e que conferem ao Brasil e aos brasileiros alguns traços e comportamentos específicos. O reconhecimento da pluralidade, o respeito das identidades e das diferenças não se fará romanticamente. Se fará através do jogo político, pois a existência da identidade do afro-brasileiro supõe a existência das identidades dos outros. No jogo político de negociação das identidades nascerá uma verdadeira construção da cidadania, sem a qual não existe democracia (MUNANGA, 1996a, p. 233).

Entendida como um processo, a identidade afrodescendente é construída também durante a experiência da trajetória escolar dos sujeitos e, “nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma” (GOMES, 2005, p. 44).

2.2 Educação: ler para interpretar e transformar o mundo

Para entender como a educação pode atuar na valorização da diversidade étnico-racial brasileira é preciso conhecer quais as visões de homem e de mundo presentes nos processos educativos construídos historicamente.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. (MUNANGA, 2001, p. 11)

Percorrer tal caminho suscita compreender as relações étnico-raciais em suas especificidades no cenário geral da educação, onde o conjunto de conhecimentos sistematizados - necessários à sociedade e delegados a escola - é manipulado de forma a perpetuar preconceitos e discriminações raciais que alimentam o racismo (SILVA, 2001, p.105)

Para tornar a caminhada segura é importante considerar o processo de integração da população africana e afrodescendente na sociedade brasileira.

Trazidos na condição de escravizados ao Brasil durante o período colonial, os africanos eram tidos como seres inferiores e selvagens, visão etnocêntrica que justificaria sua escravidão e legitimaria a sua posse pelos europeus. Por mais estudado que seja esse período histórico, não é possível desconsiderá-lo quando se pensa sobre quais bases e visões de homem e de mundo se estrutura a sociedade brasileira.

Constituído pela presença de índios, europeus e africanos, o Brasil no contexto da Primeira República (1889 – 1930) já apresentava ao mundo uma população miscigenada, cultural, social e economicamente ativa.

Durante todo o século XIX, a maioria dos viajantes que chegava ao Brasil se defronta, surpresa, com o grande número de negros em relação ao de brancos. Apesar de conhecerem algumas estimativas de população, fornecidas pelos primeiros viajantes ou por informações divulgadas em seu país, recebiam um forte impacto provocado pela preponderância de negros nas ruas, lojas, nas casas, em qualquer lugar aonde iam. Percebiam também que havia, além dos escravos, negros livres e um grupo significativo de mulatos ou mestiços destes com brancos e índios. (LEITE, 1996, p.106)

Segundo Fonseca (2005), a presença significativa em número dos afrodescendentes na sociedade brasileira e nos espaços escolares “de primeiras letras” não representava o fim do etnocentrismo que tinha como ideal o modelo de homem europeu.

As práticas pedagógicas etnocêntricas nas escolas mineiras oitocentistas estavam entre os procedimentos hierárquicos típicos da sociedade brasileira racista do século XIX.

Neste sentido, o etnocentrismo não era um instrumento de auto-afirmação da cultura européia, mas instrumento de poder na luta contra os afrodescendentes, um processo que o abolicionista Joaquim Nabuco, em 1883, chamava de combate à africanização do Brasil. (FONSECA, 2005, p.109)

Acrescenta-se que as reformas educacionais da época trouxeram implicações negativas para a progressividade educacional dos afrodescendentes, pois:

[...] o Decreto Nacional nº 981/1890 estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina “Moral e Cívica”, nítida tentativa de “normalizar” a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos [...] Na (re) leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (SILVA; ARAUJO, 2005, p. 70)

Normalizar a conduta da sociedade era tarefa importante no momento em que a preocupação dos intelectuais da época estava na realização da identidade do povo brasileiro, que deveria dar conta da inferioridade moral e cultural das “raças não brancas” durante o processo de construção de uma nação civilizada que se apresentava miscigenada (SILVA; ARAUJO, 2005, p. 73)

A imagem de um Brasil mestiço era vista com desconfiança pelas elites dominantes mundo afora. Fez-se então necessário mobilizar os homens da ciência, que desde a década de 1870 ocupavam os centros de ensino nacionais – museus etnográficos, institutos de história e geografia, faculdades de direito e medicina –, para que fosse formulado um projeto político que se ocupasse dos problemas ocasionados pelo fim da escravidão: a miscigenação, a substituição da mão-de-obra e a conservação de uma hierarquia social bastante rígida (SCHWARCZ, 1993, 17).

Os cientistas debruçaram-se sobre tais problemas e buscaram as soluções nas teorias que permitiriam diferenciar – e hierarquizar – os homens em sociedade.

[...] Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre raças e sua natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a ideia de que a humanidade era una. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso. (SCHWARCZ, 1993, p.18)

A ciência passa a ser o instrumento de reconhecimento das diferenças e determinadora das inferioridades.

As diferenças sociais eram justificadas pela inferioridade das “classes perigosas” formadas por negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos, transformados em “*objetos de ciencia*” e estudados pelas lentes dos evolucionistas e social-darwinistas. (SCHWARCZ, 1993, p.20)

O desenvolvimento das ciências naturais – biologia, geologia, botânica e zoologia – têm sua base na teoria da evolução, e, é essa a ciência que o Brasil

passa a respirar mesmo quando em outros países “reformulavam-se concepções científicas arraigadas e faziam-se das pesquisas e experimentações procedimentos de contestação às antigas concepções” (SCHWARCZ, 1993, p.22)

A ciência torna-se sinônimo de modernidade no Brasil, e através da literatura o “evolucionismo-social” ganha divulgação. Nos romances naturalistas da época as personagens e os conteúdos são determinados “pelos princípios de Darwin e Spencer, ou pelas conclusões pessimistas das teorias científicas raciais da época” (SCHWARCZ, 1993, p.28-32)

No início do século XX os intelectuais da ciência evolutiva apontavam que as políticas brasileiras de incentivo a imigração européia seriam eficientes para a efetivação de um projeto de Brasil rumo a uma nação civilizada. Defendiam que os miscigenados eram prova de que uma seleção natural produzia homens intelectualmente melhor preparados para atuar em sociedade e apontavam “no branqueamento a grande perspectiva nacional diante do inevitável fenômeno de depuração das raças”. (SCHWARCZ, 1993, p.94)

Firme no propósito “sócio-evolucionista”, Lacerda (1911 *apud* SCHWARCZ, 2011, p. 242), em discurso proferido durante o Congresso Internacional das Raças, explicava as razões pelas quais o Brasil - que dentro de cem anos estaria livre da mestiçagem e dos negros - tinha um futuro promissor:

[...] 1. A observação e a comparação dos fatos zoológicos, no tema da função de reprodução, conduzem a reconhecer que o homem branco e o homem negro formam duas raças e não duas espécies. 2. Os mestiços, produto da união sexual do branco e do negro, não constituem uma raça verdadeira, mas um tipo étnico variável, transitório, tendo tendência a retornar a uma das duas raças originais que o produziu. 3. A importação, em uma vasta escala, da raça negra ao Brasil, exerceu uma influência nefasta sobre o progresso deste país; ela retardou por muito tempo seu desenvolvimento material, e tornou difícil o emprego de suas imensas riquezas naturais. O caráter da população ressentiu-se dos defeitos e os vícios da raça inferior importada. 4. O mestiço é inferior ao negro em resistência corporal e força física, mas ele rivaliza frequentemente com o próprio branco em inteligência e aptidões técnicas e artísticas. 5. No Brasil, os mestiços ajudaram nas ações dos brancos para o progresso do país, e eles foram bem-sucedidos ao se elevarem às mais altas posições na administração e na política. 6. A imigração crescente dos povos de raça branca, a seleção sexual, o desaparecimento de preconceitos de raça cooperam para a extinção a curto prazo dos mestiços no Brasil. 7. Após um século, provavelmente, a população do Brasil será representada, na maior parte, pelos indivíduos de raça branca, latina, e, ao mesmo tempo, o negro e o índio terão sem dúvida desaparecido desta parte da América. 8. Um futuro brilhante está reservado ao Brasil, ele tornar-se-á a estação principal onde a raça latina virá se reanimar, rejuvenescer-se na América do Sul,

como os Estados Unidos o foram na América do Norte para a raça saxã. (LACERDA, 1911 *apud* SCHWARCZ, 2011, p. 242)

A ideia de “melhoramento” da população brasileira através de seu branqueamento está ancorada nos pressupostos da eugenia científica:

O termo eugenia foi cunhado pelo antropólogo e matemático inglês Francis Galton (1822-1911). A partir do original grego (*eu*: bom; *gênos*: nascimento), ele defendia o melhoramento genético das populações, que geraria uma população “bem nascida”. Galton sofreu influência de seu primo Charles Darwin (1809-1882), naturalista inglês autor da seleção natural das espécies [...] Galton, por sua vez, passou a defender a “seleção artificial” das espécies. Dizia que a prática da eugenia provocaria o “melhoramento da população humana”, pois os casamentos seletivos transmitiriam às gerações futuras, por hereditariedade, padrões de inteligência acima da média. (XAVIER, 2010, P. 17)

O prognóstico de branqueamento do Brasil – embora não concretizado – inspirou políticas como a “medicina eugênica” que defendia a introdução da disciplina de educação física nas escolas a fim de obter a perfeição humana e disseminar o ideal de “ressurgimento da raça” através de casamentos saudáveis que resultassem em filhos de “boa raça” (SCHWARCZ, 1995, p.215).

As medidas disciplinadoras de corpos e mentes propostas para a educação rumavam em direção a construção de uma nação civilizada e moderna que deveria tornar aptos ao trabalho livre os egressos do cativo e seus descendentes que permaneciam no sistema escolar. De acordo com Schelbauer (1997):

[...] um esforço decidido e sistemático por parte do Estado no sentido de educar, amoldar, civilizar, controlando e disciplinando o cotidiano dos governados a fim de que eles se tornassem efetivamente úteis ao país, partes integrantes e batalhadoras de uma razão nacional superior (SCHELBAUER, 1997, p.192)

Porém, a solução para a doutrinação do negro e dos afrodescendentes - o que se esperava da educação - tinha no papel dos professores uma dificuldade de se firmar como projeto. Os professores que atuavam no dia-a-dia da educação acreditavam que negros e mestiços ainda carregavam o gene da raça inferior, e por isso contaminavam com seus vícios o espaço dos “bons alunos”. De acordo com Barros (2005):

O professor demonstra [...] aversão à presença desses alunos na escola, que só estariam lá porque não podia escolhê-los. [...] Não que ele discordasse que essas crianças deveriam ser educadas, o problema estava no fato de que esses alunos frequentavam a mesma escola onde também estavam os *bons* alunos, já que “é notável a tendência que para eles tem os bons meninos. Para lidar com sua presença, o professor dizia sentir-se às vezes obrigado a usar de rigor, afim de conte-los nos limites do honesto”. A solução sugerida para os indesejados: “Para estes devião (*sic*) haver escolas aparte” (BARROS, 2005, p.84)

Ainda que a escolarização – como projeto de mobilidade dos cidadãos para ordenar a sociedade e assim permitir o progresso da nação – fosse uma realidade estendida aos afrodescendentes, sua realização compunha mecanismos de exclusão dessa população, pois:

Entendemos que o acesso à escola era o elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores). Assim, o contato com crianças consideradas inferiores era rejeitado pelas demais famílias [...] resultando na manutenção da desigualdade de acesso e permanência na escola que se evidencia até os nossos dias (BARROS, 2005, p. 91)

Segundo Pereira (2009, p.150), os fatos históricos na educação brasileira – revelados pelas políticas educacionais – demonstram que o racismo no sistema educacional “não foi mero acaso, mas sim parte de uma política de dominação de classe, estratégia de Estado que utilizou a educação como aparelho ideológico para concretizar seus fins”.

Todas as ações para fazer acontecer o projeto de país civilizado através da eugenia deram surgimento - e sustentam até a atualidade – a falsa noção de que o Brasil é uma democracia racial. No país, o mito da democracia racial revela as faces de um “racismo silencioso” que tem como efeito a exploração, bem como a exclusão da população afrodescendente de segmentos estratégicos da sociedade.

Trata-se realmente de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular – dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. [...] Numa sociedade como a nossa, as questões de raça e de classe mantêm entre si uma certa dialética. Mas não vejo como acelerar a mobilidade social do negro sem atacar as raízes profundas que

bloqueiam essa mobilidade, isto é, a discriminação racial (MUNANGA, 1996b, p.216)

De acordo com Cunha Jr. (2005), os afrodescendentes têm na educação um espaço estratégico para a superação das desigualdades sociais, pois:

[...] os estudos, do presente e do passado, sobre os afro-descendentes (*sic*), permitiram um consenso sobre a existência de uma enorme desigualdade estrutural de ordem socioeconômica sofrida pelos afro-descendentes [...] O fato importante que deveria nortear a discussão é que esta desigualdade é injusta e desumana, que deveria ser combatida por todos os meios, não importando as suas origens. Nesta formulação da necessidade combate à desigualdade, a educação figura como uma das formas importantes de mudança da estrutura social dos afro-descendentes. Para combater esta desigualdade, a educação precisa teorizar, realizar práticas efetivas e específicas que modifiquem concretamente a situação dos afro-descendentes (CUNHA JR. 2005,p.252).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do Ministério da Educação – MEC -, apontam que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens [...] todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2005, p. 13)

Considerando que os “processos estruturantes e constituintes da formação histórica brasileira [...] estão arraigados no imaginário social” e atingem todos os grupos étnico-raciais, as diretrizes especificam que as estratégias educacionais de combate ao racismo devem ser comprometimento de todos os professores, pois:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas como o objetivo de **educação das relações étnico-raciais positivas** têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de viver, de se relacionar com as outras pessoas [...] Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da

escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2005, p. 16, **grifo meu**)

Para a prática das pedagogias citadas, a formação do professor também é um ponto de destaque:

[...] Há necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 17)

As diretrizes indicam a necessidade de uma concepção de educação das relações étnico-raciais que conscientizem os sujeitos do processo sobre sua importância na sociedade brasileira (GOMES, 2010).

2.2.1 Educação como prática da liberdade: uma concepção conscientizadora

Na “educação como prática da liberdade” acredita-se que “não há mundo sem homem”, o homem cria e recria o mundo, o que, segundo Freire (2005):

[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe [é] sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2005, p.81)

Essa “educação libertadora, problematizadora” busca a “emersão das consciências, de que resulte sua inserção na realidade”, por isso reconhece todos os homens e mulheres como sujeitos históricos:

A [prática] problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres

que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que sendo histórica também é igualmente inacabada [...] Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. (FREIRE, 1996, p.83)

Para Freire (1996), o sujeito que reconhece o mundo e também a si como inacabados se insere num “permanente processo social de busca”, pois:

[...] é neste sentido que, para mulheres e homens, histórico-sócio-culturais, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem “tratar” sua própria presença no mundo [...] não é possível (FREIRE, 1996, p. 58).

A necessidade de fazer história faz com que o homem ultrapasse seus limites, e, motivado pela curiosidade, parta em busca do aprendizado para produzir conhecimento, se identificando como um ser que aprende em comunhão com outros homens (FREIRE, 1996, p.60)

Para aprender, o homem precisa transcender da “curiosidade espontânea” para a “curiosidade epistemológica”, o que para Freire (1996, p.88) “não se dá automaticamente [...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

Segundo Freire (1996), o ser humano, quanto mais crítico, mais busca aprender para mais poder criar e intervir na história, pois a capacidade de aprender não deve servir:

[...] apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, falo de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas [...] Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender [...] aprender pra nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito [...] somos seres “programados para aprender” [...] É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 1996, p.69).

A educação “como experiência especificamente humana” é “uma forma de intervenção no mundo” que implica o posicionamento das práticas educativas frente à realidade, podendo agir tanto na “reprodução da ideologia dominante” quanto no seu “desmascaramento”, portanto, “neutra”, “indiferente a qualquer destas hipóteses [...] a educação jamais foi, é, ou pode ser” (FREIRE, 2005, p.98)

A “prática problematizadora” possibilita o desvelamento da realidade com os sujeitos através da dialogicidade que é a “essência” da educação libertadora (FREIRE, 2005, p.91)

De acordo com Freire (2005), é na importância dada ao diálogo que a “prática problematizadora” nega a prática educativa “bancária”, pois:

Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscentes, se torne capaz de entender e comunicar o entendido, [também] está é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia do mundo* e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p.91).

Na prática “bancária” ocorre a “desproblematização” da realidade, por consequência, do futuro, e “não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se” (FREIRE, 1996.p.73).

Na “prática problematizadora”, não há saber ou ignorância absoluta, existe a posição “daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” através do diálogo (FREIRE, 1996, p.75)

O diálogo, na valorização da palavra, reconhece “duas dimensões: ação e reflexão”, pois, segundo Freire (2005, p. 89) “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis”, então, dizer a “palavra verdadeira” é “transformar o mundo”.

Conforme Freire (2005), não há diálogo diante da arrogância:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] como posso dialogar, se parto de que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como

posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? [...] A auto-suficiência é incompatível com o diálogo [...] Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles (FREIRE, 2005, p. 93).

Tão pouco existe diálogo sem esperança “que está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma busca [...] que não se faz no isolamento, mas na comunicação entre homens – o que é impraticável numa situação de agressão” (FREIRE, 2005, p. 95).

Para Freire (2005, p.95), o diálogo “não pode fazer-se na desesperança”, uma vez que, se os sujeitos “nada esperam do seu *quefazer*, já não pode haver diálogo [...] seu encontro é vazio e estéril [...] burocrático e fastidioso”.

É preciso o “pensar crítico” para estar em diálogo – um “pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 2005, p.96).

Esse “pensar crítico” é objetivo da “prática problematizadora”, que propõe ao homem sua situação como problema porque este “é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade” (FREIRE, 2005, p. 96).

Para Santos (2001), a problematização cria a possibilidade de múltiplas leituras do real. Leituras como fábula, leituras como perversidade e leituras como possibilidades.

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (SANTOS, 2001, p. 18).

Na educação “libertadora, problematizadora” esses conceitos são revisitados e ressignificados pelos sujeitos aprendentes. O estágio da fábula se apresenta como a visão de mundo que cada sujeito traz para o espaço dialógico de ensino e aprendizagem. No estágio da perversidade, as visões de mundo de cada sujeito são problematizadas no coletivo aprendente. No terceiro estágio, como fruto

do diálogo e da confrontação de visões de mundo, se revelam como possibilidades as intervenções futuras dos sujeitos aprendentes transformadores (FREIRE, 2005, p.78)

Problematizar e transformar a realidade em busca da mudança de um contexto implica operar na descontinuidade de um projeto social preso ao passado. A mudança almejada na educação das relações étnico-raciais empenha-se em romper com as teorias raciais presentes na consolidação de valores transmitidos nos trabalhos pedagógicos em instituições socializadoras como a escola. Segundo Gadotti (2008):

O homem intervém sobre a natureza para dominá-la, isto é, para torná-la útil. Dessa forma ele transforma o *meio natural* em *meio cultural* (científico e técnico). Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem. [...] A mudança se opera por ato de decisão dos homens (juntos), desde que conheçam o mecanismo básico das transformações históricas (GADOTTI, 2008, p.68).

As ações pedagógicas planejadas para a escola são decisivas no projeto político da escola que é um espaço importante na medida em que garante ou não a “herança”, que reproduz ou não os privilégios de classe, e, neste aspecto não se pode desprezar a formação dos educadores, “pois é aí (nitidamente na Universidade) que se preparam os funcionários, os intelectuais do sistema, os seus dirigentes”. (GADOTTI, 2008, p. 72)

De acordo com Gomes (2001) a educação deve contar com a ação pedagógica como problematizadora de conteúdos e práticas nos espaços escolares, pois:

Nossa meta final como educadores (as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha como os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores [...] Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. (GOMES, 2001, p.149).

A formação para a cidadania - que requer uma ação educativa conscientizadora do poder de intervenção e mudança – deve ser considerada na formação dos educadores, mediadores do processo educativo que ao lidar com as diferenças no cotidiano educacional “não realizam uma prática neutra”. Deve ser valioso na formação profissional do educador que se problematize o fato de “todos estarmos marcados por nossas visões de mundo, por valores incorporados ao longo da nossa existência, por ideias e ideais construídos ou apreendidos por concepções a respeito da vida e do mundo” (TRINDADE, 2007, p.130).

A conscientização – conceito central na concepção de educação libertadora –, ganha força na aproximação com esta pesquisa quando constatado que seu significado foi conhecido por Freire (1980) em seu contato profissional com o sociólogo Guerreiro Ramos, membro do Teatro Experimental do Negro – TEN.

Acredita-se que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o Filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ouvi pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980, p.25)

De acordo com Romão (2005, p. 118), o Teatro Experimental do Negro – TEN – criado em 1944, possuía caráter pedagógico e teve por objetivo contribuir para que se desfizessem “as tensões ainda discerníveis nas relações de raça no Brasil”. O projeto político do TEN possuía em sua dimensão educativa a construção de espaços de participação e relação dialógica entre atores sociais negros e brancos na busca do enfrentamento do preconceito, discriminação e racismo. Essa, entre outras ações, posiciona como sujeitos históricos atuantes os negros e afrodescendentes que sempre buscaram ações de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais, contrariando a história oficial que durante séculos retratou essa população sob a ótica do evolucionismo social.

No I Congresso do Negro Brasileiro – realizado em setembro de 1950 pelo Teatro Experimental do Negro – existia entre as reivindicações de ação de combate ao racismo “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país

bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares” (NASCIMENTO, 1968, p. 293).

Conforme Xavier (2010), essas reivindicações anunciavam a necessidade de políticas afirmativas para a população afrodescendente:

O objetivo central dessas políticas é eliminar as desigualdades entre cidadãos de uma mesma sociedade e garantir a todos as mesmas condições de oportunidades, sem restrições de raça, etnia ou condição social (XAVIER, 2010, p. 99).

A Lei 10.639/03⁴, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96 – figura como uma das políticas afirmativas conquistadas pelo Movimento Negro brasileiro.

[...] Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003)

De acordo com Munanga (2001), a adesão ao projeto de educação das relações étnico-raciais é uma ação política dos sujeitos do processo, uma vez que:

[...] Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas

⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 11 de nov. 2013.

cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (MUNANGA, 2001, p. 9)

Ainda, para que haja coerência na prática da concepção de educação libertadora – no atendimento ao projeto de educação das relações étnico-raciais positivas -, é preciso problematizar o conteúdo de ensino. É preciso a tomada de consciência que:

[...] os instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam o mesmo conteúdo viciado, depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. (MUNANGA, 2001, p. 7)

Partindo dessa realidade, deve ser relevante o estudo de temas que compõem a história e cultura afro-brasileira e africana, pois, “não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.17)

Para tanto, esta pesquisa busca identificar a presença das “Africanidades Brasileiras” na produção de conteúdos audiovisuais para uma educação conscientizadora das relações étnico-raciais.

2.3 As Africanidades Brasileiras na Educação

A definição de Africanidades Brasileiras, na compreensão de Cunha Junior (2013), só é possível se iniciada a explicação de que:

A diversidade é produzida pelos contextos históricos, geográficos e econômicos. Parece-me possível, devido aos importantes contingentes de africanos imigrados à força para o Brasil, advogar as mesmas participações nesta dinâmica de diversidade e unidade das culturas afrodescendentes processadas no Brasil. Os elementos de base africana passam no Brasil pelas restrições econômicas e políticas do escravismo e do capitalismo racista. É essencial, na compreensão da problemática afrodescendente brasileira, o entendimento das restrições do político–econômico, uma vez que admitimos que a (re) elaboração destas culturas foi realizada sob forças

de pressões e dominação. É essencial ao conceito de Africanidades Brasileiras a ideia de (re) elaboração. As Africanidades Brasileiras são (re) processamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor às culturas de origem. A ideia de (re) elaboração tem o conteúdo da produção intelectual dos afrodescendentes. Introduce a ideia do pensado, do nacional, do produzido através de bases civilizadas importantes preexistentes às invasões europeias. A (re) elaboração é o elemento dinâmico, parte da compreensão de novas realidades e dos novos embates políticos, ela é produção do novo. A (re) elaboração explica construções inexistentes nas culturas africanas presentes nas africanidades brasileiras. Entretanto, as bases constitutivas desta nova construção são dadas na diversidade cultural africana (CUNHA JR., 2013, p.75).

Os séculos de presença e intervenção histórica dos afrodescendentes no Brasil revelam sua contribuição positiva para a construção de um país de diversidade cultural.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2002):

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras [...] A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002, p.3).

Para a aplicação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, a UNESCO orienta “incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002, p.6)

Para Trindade (2013a) as práticas educativas e os espaços políticos pedagógicos são imprescindíveis à valorização da diversidade, pois:

Sabemos e reconhecemos como importante aspecto de análise e intervenção a questão das desigualdades, dos preconceitos, dos estigmas e do racismo na escola. E sabemos também que esses processos não se limitam aos pretos e pardos (negros), mas a vários grupos: mulheres,

indígenas, pessoas com deficiências, com necessidades especiais... A escola e a sociedade estão marcadas por essa problemática que afeta, não só os afro-brasileiros (as), mas a outros grupos humanos. Estamos marcados pelo machismo, pelo patrimonialismo, pelo elitismo... Lidar com isso é, portanto, uma escolha política, uma vez que também sabemos o quanto de invisibilização, de desconhecimento e de estereótipos existem com relação às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras (TRINDADE, 2013a, p.12).

Rocha e Trindade (2006, p 55), afirmam que a construção de uma pedagogia antirracista envolve trabalho intelectual e desejo de “inspirar as educadoras e os educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos”.

É nessa perspectiva que para Mattos (2003, p. 30) os valores civilizatórios afro-brasileiros representam “uma reunião articulada de proposições éticas, relacionais e existenciais que responde por uma especificidade no interior da chamada civilização brasileira”.

Reconhecer os valores civilizatórios afro-brasileiros, não trata da mudança de “um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2005. P.17).

Trata-se da construção de uma prática pedagógica inspirada no coletivo dos espaços escolares que tenham como proposta:

[...] ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à tona e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano. [...] trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra -, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e anti-racista. (MATTOS, 2003, p.30).

Assumir compromisso na criação de tal projeto político é imergir na própria concepção de educação para emergir uma prática educativa que assente com a visão crítica trazida por Rocha (2011) de que:

Na contemporaneidade, a construção de uma escola inclusiva e de qualidade passa, necessariamente, pela ampliação das reflexões quanto ao reconhecimento e ao respeito à diversidade humana como elemento positivo [...] Ao se possibilitar a criação de encruzilhadas, nas quais possam se entrecruzar dialogicamente as práticas e os valores civilizatórios tradicionais africanos, desejamos universalizar esses princípios e valores que, certamente, poderão engendrar experiências mais humanizantes e positivas para todos (ROCHA, 2011, p. 48-49).

É a valorização da História e cultura afro-brasileira e africana nos modos de ver, pensar e interagir na e com a realidade diversa e plural.

Esta presença africana no Brasil, marcada por histórias, memórias, culturas e valores civilizatórios, estabelece aqui referenciais que se constituem como valores civilizatórios afro-brasileiros, valores tecidos no diálogo, nos confrontos, nos encontros diaspóricos dos africanos, afro-brasileiros entre si e com os demais grupos aqui existentes [...] Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e o fato de que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram e instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (TRINDADE, 2013a, p.131)

Os valores civilizatórios Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital e Corporeidade (ROCHA, 2011; TRINDADE, 2010, 2013), que marcam as Africanidades Brasileiras, compõe o conjunto de categorias de análise desta pesquisa.

2.3.1 Ancestralidade

Ancestralidade reside o saber e testemunho sobre os processos de resistência e transformação históricas dos povos.

De acordo com Munanga (2008):

Esse é um dado da africanidade, essa questão da ancestralidade. Está em todas as sociedades africanas, em todas as culturas africanas. O que é um ancestral? O ancestral nada mais é que um criador. Pode ser um ancestral feminino ou masculino, dependendo da sociedade [...] é aquele que tem o estatuto de fundador, fundador do clã, da linhagem, que foi uma personagem importante, que é a origem [...] A ancestralidade é praticamente o ponto de partida de todo o processo de identidade do ser, para você criar sua identidade coletiva você tem que estabelecer um vínculo com a ancestralidade. Lá é sua existência como ser individual e coletivo (MUNANGA 2008, *apud* OLIVEIRA, Julvan 2009, p. 201)

De acordo com Xavier (2004) no complexo civilizatório africano ioruba os conhecimentos ancestrais são “arquivos da existência”, preservados e transmitidos pela família que é:

[...] o núcleo central de sua organização [...] Os laços familiares são as ligas que atam toda estrutura política, social, cultural e religiosa desse povo. No seio da família e nas suas múltiplas inter-relações repousam os mecanismos que movem toda a engrenagem (XAVIER, 2004, p.129).

Na educação libertadora, os ensinamentos da história são fundamentais para que os sujeitos compreendam o presente e busquem a construção do futuro. Para Freire (2005), os homens se apropriam da realidade histórica e são capazes de transformá-la.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 2005, p.84).

Os ensinamentos ancestrais encontram na prática da oralidade, o espaço de compartilhamento e possibilidade de ressignificação.

2.3.2 Oralidade

Nas sociedades tradicionais africanas, a Oralidade é uma importante fonte de transmissão dos conhecimentos. Tem na palavra um elemento produtor da história que constrói cenários compartilhados pelos sujeitos

A oralidade africana baseia-se numa concepção específica de homem e do lugar por este ocupado na sociedade. [...] não pode ser compreendida como sinônimo de analfabetismo, falta de habilidade, restrição nas possibilidades de comunicar-se ou atraso sociocultural. Compreendê-la desse modo é um erro, pois ela não consiste apenas numa ausência de escrita: reflete uma concepção de universo no qual a palavra falada cumpre papel fundamental. A fala possibilita a comunicação cotidiana, a apreensão e a transmissão de conhecimentos, a perpetuação da sabedoria ancestral, a transmissão de testemunhos de uma geração às subsequentes, a realização das práticas sociais e a manutenção dos mecanismos civilizadores. (SALAMI; RIBEIRO, 2011, p.226)

Na educação para a prática da liberdade. O homem precisa aprender a dizer sua palavra. Consoante Freire (2005):

[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura [...] Aprender a dizer a sua palavra é toda pedagogia, e também toda antropologia [...] A palavra instaura o mundo do homem [...] não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis [...] a palavra, mais que instrumentos, é origem da comunicação – é essencialmente diálogo [...] abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto [...] A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” (FREIRE, 2005, p.19-20).

Sobre valorizar a Oralidade no trabalho pedagógico, Trindade (2013a) sugere:

[...] faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos (TRINDADE, 2013a, p.135).

2.3.3 Comunitarismo/Circularidade

Na cosmovisão africana Comunitarismo e Circularidade estão intimamente relacionados, pois, segundo Rocha (2011),:

Enquanto o comunitarismo valoriza a vivência coletiva, visando ao bem-estar de todos e de cada um, a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes [...] A interdependência e a inter-relação entre tudo e todos são desejadas, pois a harmonia do todo depende da harmonia das partes (ROCHA, 2011, p.34).

Na concepção de educação problematizadora, esses valores podem ser representados pela criação de espaços problematizadores para a construção coletiva e respeitosa dos saberes. Exige a superação da contradição educador-educando

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo como o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo com* as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005, p.79).

De acordo com Trindade (2013a), a prática pedagógica deve reconhecer que:

[...] a roda tem um significado muito grande [...] aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...[...] a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro (TRINDADE, 2013a, p.136).

2.3.4 Força Vital

O valor de Força Vital representa a capacidade humana de preservação da vida.

A força vital, outro elemento da cosmovisão africana, é um princípio de vitalidade que anima os seres animados e inanimados e que precisa ser preservada, respeitada e renovada. É a força do existir e do criar; é ela que organiza o universo. Cada ser criado possui força vital e deve preservá-la e mantê-la durante sua vida, fortalecendo os elos com seu grupo, com a sociedade e com o cosmo, contribuindo para o bem-estar do grupo e fortalecendo a vida e a harmonia vital. (ROCHA, 2011, p.35).

Na prática libertadora de Freire (1996), Força Vital corresponde à valorização dos sujeitos na ação humana que é educar.

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. [...] O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos [...] Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às majorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade [...] Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996, p.113).

Trindade (2010) revela que, a educação que tem o princípio da Força Vital como valor:

[...] está alicerçada no cotidiano, no fluxo e no imponderável da vida, na capacidade de criar, arriscar, inventar, de amar como afirmação da existência [...] é pensar na força vital como vontade de viver, de aprender. Viver com vigor, com alegria, com brilho no olho, acreditando que a vida é um/o presente, o dia-a-dia (TRINDADE, 2010, p.55).

2.3.5 Corporeidade

Para os afrodescendentes, o corpo é a sede do saber:

Na cosmovisão africana, a corporeidade é um universo e uma singularidade: é a unidade mínima possível para qualquer aprendizagem e, ao mesmo tempo, a unidade máxima para qualquer experiência. O corpo é o que somos e o que somos é construção da comunidade a que pertencemos. Nesse sentido, o corpo dos afro-brasileiros, mais que um referencial biológico, está impregnado das marcas de sua trajetória adversa de luta por sobrevivência material e também contra o processo de desumanização a que foi submetido. Dessa maneira, é inegável o valor do corpo nos processos de ensino/aprendizagem estabelecidos na tradição. O uso dele para brincar, cantar, ouvir e celebrar é essencial na construção dos conhecimentos necessários à tradição. Ele é, portanto, local de saber em contínuo movimento de recriação, remissão e transformações perenes do *corpus* cultural (ROCHA, 2011, p. 45).

Segundo Freire (2005), o sujeito é um “corpo consciente” nas relações homens-mundo.

Os homens, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. [...] Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. [...] os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. [...] E é como seres transformadores e criadores que os homens em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (FREIRE, 2005, p. 104).

No trabalho pedagógico, declara Trindade (2013a):

[...] precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados [...] Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber e escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e a aceitação dos corpos concretos (TRINDADE, 2013a, p.135).

Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital e Corporeidade, valores civilizatórios nas Africanidades Brasileiras que “têm uma grande possibilidade, neste momento histórico, de influenciar a construção de uma pedagogia *brasilis*” (SÃO PAULO, 2008, p.113).

Assim, para a efetivação de uma educação problematizadora que atenda a LDB 9394/96 e cumpra com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura

Afro-brasileira e Africana, é necessário observar que entre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminação, consta como princípio a:

Edição de livros e materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que [...] abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes (BRASIL, 2005, p. 25)

Entre os materiais didáticos para a educação das relações étnico-raciais positivas, a produção audiovisual deve ser considerada, pois, segundo Américo (2010):

Destaca-se aqui o poder do audiovisual dentre as possibilidades pedagógicas que surgem com o avanço da tecnologia digital e seu embate com o espaço escolar, ainda fortemente baseado no livro e na leitura e que, muitas vezes, desconsidera o ambiente emocional favorável à aprendizagem proporcionado pelo audiovisual e tecnologias interativas ou o somatório de ambos. Há muito as imagens deixaram de ser apenas a ilustração daquilo que está escrito e atualmente, as TIC criam [...] uma “segunda oralidade” derivada dos meios audiovisuais e eletrônicos. Assim, não se pode mais considerar as relações entre cultura e tecnologia e entre esta e a educação de forma meramente instrumental e aceitar como argumentação a crítica às imagens que “se apóia numa crença cega de que a palavra escrita é a única fonte da verdade” (AMÉRICO, 2010, p.20).

A imagem, segundo Tavares (2010), é um fenômeno da percepção humana. É considerada uma forma de o sujeito relacionar-se com o mundo contemporâneo.

Falar dos aspectos que marcam nossa contemporaneidade é falar de uma civilização da imagem, de uma civilização que recorre à imaginação figurativa para se relacionar ou imitar os objetos, quer sejam percebidos por meio da visão ou de outros sentidos (som, tato etc.). Podemos dizer que é a partir do presente vivido e experienciado que são emanadas as condições que constituem a memória do sujeito, de onde os elementos da identidade serão forjados. Com efeito, também é no presente vivido que são forjados os filtros visuais, os modos pelos quais as noções e formulações que recortam os registros midiáticos são construídos e operados. (TAVARES, 2010, p.48)

Na produção audiovisual, as imagens possuem força de construção nas identidades positivas na medida em que apresentam – ou representam – a possibilidade de problematização das informações de seu conteúdo.

Ideia essa que identifica as imagens como expressões de processos vivenciados e historicamente constituídos, que se projetam nas experiências implícitas e explícitas realizadas pelos sujeitos. Vê-se, aqui, como resultante desse argumento, a efetiva influência da mídia eletrônica sobre as identidades (raciais, sexuais, geracionais e étnicas) como um desafio extremo de responsabilidade social. Mesmo quando se considera identidade como um fenômeno móvel e não fixo, poderá existir uma poderosa influência na sua formação, devido à interpelação da mídia na cultura identitária e à força simbólica por ela constituída (TAVARES, 2010, p.50).

Nessa perspectiva, é possível pensar sobre a importância da presença das Africanidades Brasileiras no conteúdo audiovisual para uma ação educativa libertadora – de leitura, interpretação e transformação da realidade - que contribua para a identificação e o combate a práticas que perpetuem as discriminações.

E, como cita Tavares (2010), é “vital” que se concretize uma educação antirracista, onde figure:

[...] os valores e princípios que nos tornem convictos de que esta nação deve pertencer a todos os brasileiros e deve ser reconstruída com base em um projeto de educação centrado no compartilhamento e na troca entre todas as culturas e visões de mundo. [...] Reinstala-se, nessa perspectiva, a multiplicidade dos sentidos, recupera-se a fala e a escuta do outro e, possivelmente, quebram-se com os efeitos de realidade que o virtual contrato racial impinge. O que se espera com esta reflexão é a motivação de uma prática humanista e, sobretudo, intercultural de reconstrução democrática da comunicação humana. Este deve ser o caminho para um projeto de pedagogia das mídias que amplie o panorama visual da nação (TAVARES, 2010, p. 54).

2.4 Televisão Digital e Educação Democrática: uma convergência desejada

As leituras realizadas para este estudo (BRASIL, 2012; LOPES, 2006; MIGUEL, 2012; SILVA, 2006) apresentam a televisão como o meio de comunicação mais presente na vida dos brasileiros.

Tal afirmação se confirma nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) feita pelo IBGE em 2012. A pesquisa revela que 97,2% dos domicílios do país possuem aparelhos de televisão.

Porém, para o estudo em voga, a informação da crescente presença da televisão nos lares brasileiros não está diretamente associada ao exercício de cidadania que este meio de comunicação pode propiciar.

Nessa linha de raciocínio Martin-Barbero (2000) defende que sobre a produção de conteúdo:

[...] o cidadão deveria poder distinguir entre um telejornal independente e confiável e um outro que seja mero porta-voz de um partido ou de um grupo econômico, entre uma telenovela que esteja ligada ao seu país, inovando na linguagem e nos temas e uma telenovela repetitiva e simplória.[...] ponderar e escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família, cultura e sexualidade. (MARTIN-BARBERO, 2000, p.58).

Promover a capacidade de leitura, interpretação e uso das informações veiculadas pela televisão é um dos desafios colocados à educação, considerando que a profunda mudança cultural no mundo da comunicação e da transformação tecnológica aponta para a necessidade de “uma educação que não deixe os cidadãos inermes diante dos poderosos estratagemas de que, hoje, dispõem os meios de comunicação para camuflar seus interesses e fazê-los passar por opinião pública” (MARTIN-BARBERO, 2000, p.60)

Identifica-se como negativa, diante do exposto, a influência da “concepção bancária” na relação comunicação e educação, pois:

A “educação bancária” é classificada também como *domesticadora*, porque leva o aluno à memorização dos conteúdos transmitidos, impedindo o desenvolvimento da criatividade e sua participação ativa no processo educativo, tornando-o submisso perante as ações opressoras de uma sociedade excludente. (REBELO, 2002, p.47)

Pensar em uma educação que ensine a ler o mundo de maneira cidadã requer o desenvolvimento da formação de sujeitos autônomos que saibam diferenciar as informações com intenção homogeneizadoras de pensamento, isto é, que sejam livres e conscientes em suas tomadas de decisão. (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 62)

A partir desse pensamento, faz-se referência positiva à presença da “concepção problematizadora” de educação na comunicação, que permite o pensar

crítico no processo de construção coletiva, desenvolvendo espaços de participação, respeito, cooperação e “a conscientização das nossas possibilidades como seres participantes na construção do conhecimento do mundo, em busca de uma sociedade mais justa”. (REBELO, 2002. p. 52)

Transcender a “concepção bancária” de educação produz efeito na percepção sobre os papéis do receptor e do emissor da informação.

Para Carneiro (2005), há uma dimensão educativa na recepção quando se valoriza a perspectiva formadora de pensamento, de compreensão, de interpretação crítica da mensagem. Segundo a autora:

Não mais se negam os efeitos da TV, e já se sabe que pais, professores e colegas influem na recepção de mensagens. Nesse processo ocorrem mediações cognitivas, culturais, situacionais, estruturais e as ligadas ao meio televisivo, à intencionalidade do emissor. O receptor é sujeito ativo e pertence a contexto sociocultural específico. Interpreta mensagens seguindo sua visão de mundo, experiências, valores, a cultura de seu grupo. Recepção não é só o momento do assistir ao programa; prolonga-se nos cotidianos e em comunicações habituais, constitui-se espaço de produção de sentidos, conhecimentos (CARNEIRO, 2005, p.103).

Ainda segundo Carneiro (2005), espera-se que a escola tenha a televisão como objeto de estudo - conhecendo os processos envolvidos na produção dos conteúdos - e a incorpore de maneira pedagógica para que a relação educação/televisão possa se dar a partir de três perspectivas complementares:

[...] educação para uso seletivo da TV; educação com a TV; educação pela TV. O consumo seletivo e crítico da TV objetiva desenvolver a competência dos alunos para analisar, ler com criticidade e criativamente os programas. Na educação com a televisão, utilizam-se programas como estratégia pedagógica para motivar aprendizados, despertar interesses, problematizar conteúdos. E educar pela televisão significa comprometer emissoras a ofertar mais e melhores programas ao público infanto-juvenil. (CARNEIRO, 2005, p. 104)

A atenção para a relação entre os meios de comunicação e a educação está presente nos estudos de Fusari (1995):

A partir dos anos 50, com o desenvolvimento tecnológico-eletrônico, o chamados "meios visuais, sonoros, audiovisuais" tornam-se mais valorizados, mas ainda com o conceito de “recursos” nas escolas de países como os Estados Unidos. Nesse entendimento dos educadores encontram-se os diversos meios de comunicação, dentre os quais a **televisão**. Nos anos 60, essa valorização passa a ser assumida também no Brasil e a compor a

formação inicial de professores em nosso país [...] são propostas e valorizadas as **articulações** entre vários tipos de meios de comunicação nas aulas (evidentemente ainda não informatizadas) e **multimeios** ou **multimídias** (FUSARI, 1995, p.73-74, **grifo da autora**).

Através do levantamento histórico destinado ao estudo sobre comunicação e meios de comunicação nas escolas, Fusari (1995, p.76) destaca a necessidade de garantir aos professores em formação a reflexão sobre “práticas e ideias em produção social da comunicação humana com mídias na escola e fora dela, propondo transformações de qualidade cultural”.

As transformações de qualidade cultural estão vinculadas às concepções de educação reveladas pelas práxis dos professores no exercício da profissão docente.

Em oposição a uma educação alienadora (“bancária”), onde ensinar seria transferir conhecimento - o que caracteriza a comunicação como um ato de transmissão de ideias e conteúdos prontos e acabados –, existe a concepção de educação libertadora (“problematizadora”) que é “uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1996, p.98)

Como forma de intervenção na realidade, são valorizadas as dimensões comunicacionais da educação: os sujeitos do processo educativo – professores e alunos – são “comunicadores com histórias de vida; os objetivos educacionais, também com características comunicacionais; os conteúdos enquanto oriundos da produção e da comunicação cultural humana” (FUSARI, 1995, p.83).

Para Fusari (2001, p.102), os propósitos educacionais de uma comunicação democrática estão relacionados às ligações entre as relações comunicacionais produzidas durante o processo de ensino e aprendizagem e os meios de comunicação (mídias).

É preciso considerar nas práticas educativas as realidades comunicacionais que são produções e reflexos das histórias e dos saberes dos sujeitos do processo educativo. É nesse contexto de realidades comunicacionais que existem os diversos meios de comunicação:

[...] em nossas relações comunicacionais como professores e alunos, dentre outras, constatamos a presença cada vez mais forte do imaginário, das noções, das emoções que acionamos a partir da televisão, do vídeo, do computador e entremos, em nossas práticas escolares, com meios de comunicação mais tradicionais (quadros-de-giz, livros, cartazes...). Essa presença entrelaçada de mídias, na escola, realiza-se por intermédio de seus próprios usuários -, ou seja, de alunos, professores, funcionários, pais -, que as elaboram numa multiplicidade de representações, em diversos níveis e modos (mais ingênuos, mais críticos etc). Isso se verifica, de determinadas maneiras, sem a presença nas salas de aula de equipamentos modernos de comunicação e, de outras maneiras, com a presença dos mesmos. (FUSARI, 2001, p.103)

Ao propor a reflexão sobre a dimensão educacional da comunicação, Fusari (2001) critica a visão reducionista que compreende as mídias como “recursos audiovisuais”. De acordo com a autora:

[...] as mídias são importantes componentes articulados ao complexo conjunto comunicacional que caracteriza a educação escolar. [...] E isso com vistas à comunicação mais democrática de saberes socialmente significativos produzidos e em produção pela humanidade – principal meta da contribuição da educação escolar para que os cidadãos se tornem capazes de melhorar suas vidas (FUSARI, 2001, p.104 e 105).

A comunicação democrática de saberes socialmente construídos, também se revela como preocupação de Pretto (2002, p.19) que acrescenta a relevância sobre a concepção de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação. O autor afirma que “não estamos percebendo que o desafio que está sendo posto vai muito além da simples incorporação dessas tecnologias como novas interfaces comunicacionais”.

O desafio solicita um posicionamento pedagógico diante da educação, que não ocorre sem o diálogo, sem a comunicação dos homens na relação com outros homens e com a natureza (FREIRE, 1982).

De acordo com Pretto (2002), é necessário considerar que:

[...] esse movimento contemporâneo proporciona a oportunidade sem igual de aproximar novas (e velhas!) tecnologias ao processo educativo como possibilidade única de superar as falácias dos sistemas tradicionais de ensino – as conhecidas Pedagogias da Assimilação – partindo para compreendermos a educação enquanto um processo que se constrói a partir da diferença, instituindo o que estamos chamando de *Pedagogias da Diferença* (PRETTO, 2002, p.19).

Pretto (2002, p. 21) também considera importante a negociação e integração entre as diversas áreas do conhecimento (áreas meios e áreas conteúdo), dando especial ênfase à internet, na construção de uma “Inteligência Coletiva” que apresenta a participação, a socialização e a emancipação do coletivo como aspectos “necessários ao entendimento da complexidade que perpassa o simples reproduzir conteúdos pelo processo de mudanças na produção cooperativa e conectiva do saber-fazer as competências humanas”.

Sobre os objetivos pedagógicos do uso das novas tecnologias e dos meios de comunicação, é pertinente considerar a proposta de Libâneo (1999):

a) Contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos. Mais precisamente, contribuir para aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos: favorecer domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente; b) Possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas. Ou seja, propiciar a construção de conteúdos referentes à comunicação cultural (as que praticamos e as que praticam conosco), às tecnologias da comunicação e informação, às habilidades no uso dessas tecnologias, às atitudes críticas perante a produção social da comunicação humana e o mundo tecnológico; c) Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se “informatiza” cada vez mais; d) Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência (LIBÂNEO, 1999, p.68)

As mudanças e transformações resultantes dos saberes e fazeres humanos estão presentes no desenvolvimento das novas tecnologias. Revelam a relação dialética do homem com e na realidade: ao mesmo tempo em que interfere produzindo novos saberes, é influenciado pelo saber produzido que transforma sua realidade trazendo a necessidade de ler, interpretar e agir na e com a realidade novamente. O que significa, segundo Freire (1996), que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Com subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma

engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996, p.77).

Com esse movimento, o homem mobiliza seu conhecimento para favorecer os avanços das tecnologias digitais que influenciam suas formas de comunicação em sociedade.

De acordo com Gobbi (2012, p. 19), as mudanças são significativas e anunciam novos paradigmas da comunicação, já que as tecnologias da comunicação, especialmente as digitais com o avanço da internet, permitem novas configurações de tempo e espaço “impondo um novo ritmo para a produção e a disponibilização de conteúdos”.

Para a autora, é preciso pensar sobre a relação entre as tecnologias digitais - em especial a televisão digital - e os desafios da produção de conteúdo:

As tecnologias digitais combinadas com as mídias têm imposto um ritmo próprio na produção audiovisual, intensificando o fluxo nacional e internacional da produção televisiva. É nesse cenário que entra a Televisão Digital. Ela traz em seu bojo outras formas de entender, consumir e produzir televisão. [...] Para os produtores de conteúdo as mudanças não estão restritas a implementação da qualidade de imagem e som em alta definição, como já é possível visualizar com a implantação do sinal digital. [...] O grande desafio assinalado pelas possibilidades advindas da televisão digital é que os conteúdos possam oportunizar a formação crítica do telespectador para o exercício da cidadania, estimulando a preservação ambiental, amparados por ações e atitudes cotidianas capazes de permitir a inclusão social e o exercício da cidadania. (GOBBI, 2012, p.20-21).

A definição de televisão digital encontra-se no estudo sobre a produção de conteúdo audiovisual educativo realizado por Américo (2010):

O termo TV Digital descreve qualquer tipo de prestação de serviço que facilite a comunicação de via dupla entre o usuário do sistema (o antigo “espectador”) e os provedores de conteúdo [...] Normalmente, a definição de TV Digital é vista sob dois ângulos bem distintos e que causam certa confusão [...] Numa definição mais imediata, o termo coloca-se em oposição à transmissão analógica de sinais usada na radiodifusão tradicional, ou seja, indica a digitalização ou codificação binária do sinal nas transmissões multimídia em banda larga. Por outro lado, é usada para indicar novos formatos de transmissão e linguagens televisuais como, por exemplo, a TV

em alta definição (HDTV – High Resolution TV) ou a TV Interativa (iTV – Interactive TV) (AMÉRICO, 2010, p.98).

Américo (2010) acredita que a televisão digital apresenta possibilidades educativas nos modelos de educação formal, não-formal e informal, assim definidos:

[...] a educação formal “tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades”. É centrada no currículo e possui estruturas hierárquicas e burocráticas definidas em nível nacional pelos órgãos responsáveis pela educação. Já a educação não formal “é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática” e não apresenta o método da “progressão”. A duração é variável e a concessão de certificados é facultativa. [...] educação informal pode ser definida como “processo de aprendizagem contínuo e incidental que se realiza fora do esquema formal e não-formal de ensino”. Também pode ser entendida como a educação assistemática recebida durante toda a vida sob a influência da sociedade e das mídias. (AMÉRICO, 2010, p.106)

O autor chama a atenção para a necessidade de valorização das diversas áreas do conhecimento para o desenvolvimento de conteúdos educativos no contexto das novas tecnologias digitais, observando que a televisão digital “plataforma de produção e comunicação exige conhecimentos complexos e integrados para manter sua progressiva expansão e uso na Educação” (AMÉRICO, 2010, p. 22).

É preciso manter no horizonte do processo “as motivações sociais e educacionais – formais e informais - [...] que fortalecem a necessidade de discussão sobre a produção de conteúdos educativos para a TV Digital”. (AMÉRICO, 2010, p.107).

Motivações expressas nos objetivos do Decreto Nº 4.901, de 26 de novembro de 2003, que institui o Sistema Brasileiro de Televisão Digital – SBTVD, e devem servir também como referência para a produção de conteúdos educativos:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Brasileiro de Televisão Digital SBTVD, que tem por finalidade alcançar, entre outros, os seguintes objetivos:

- I - promover a inclusão social, a diversidade cultural do País e a Língua pátria por meio do acesso à tecnologia digital, visando à democratização da informação;
- II - propiciar a criação de rede universal de educação à distância;

III- estimular a pesquisa e o desenvolvimento e propiciar a expansão de tecnologias brasileiras e da indústria nacional relacionadas à tecnologia de informação e comunicação. (BRASIL, 2003)

Com a valorização da televisão digital como um recurso para a produção e disseminação de conteúdos verdadeiramente informativos e educativos, Belluzzo (2012, p. 143) acredita que “será facilitada a diminuição de desigualdades decorrentes da multiculturalidade e da diversidade que se faz presente, em um país com características marcantes de paralelos e contrastes”.

O potencial de democratização apresentado pela televisão digital, segundo Pretto (2007), está na criação de espaços de diálogo entre produtores de cultura e conhecimento. Para esse autor:

[...] ao pensar em educação para a televisão digital é imprescindível a interatividade, pois esta será uma das possibilidades de alunos e professores tornarem-se autores e co-autores de conhecimentos significativos. Novas linguagens e novas formas de sociabilidades serão construídas por meio de relações horizontais em espaços dialógicos que priorizem a formação para o exercício da cidadania (PRETTO, 2007, p.42).

Os espaços de diálogo solicitados apontam para a necessidade de compreender que os envolvidos no processo são sujeitos de interação, e, que as tecnologias digitais devem favorecer a interatividade. De acordo com Lemos e Winck (2012):

Podemos fazer uma distinção entre o conceito de interação, como ação recíproca no âmbito das relações humanas, e interatividade, enquanto efeito de uma relação homem-máquina projetada no âmbito das tecnologias digitais, tendo em vista a participação e intervenção das partes em estado de interação. [...] enquanto a interação diz respeito ao modo como a comunicação é arquitetada no interior do meio de comunicação, a interatividade refere-se aos meios propriamente ditos, buscando otimizar a conexão operacional entre acesso, manipulação, estocagem e distribuição da informação entre as partes comunicantes, rompendo com o privilégio do emissor frente ao receptor. (LEMOS; WINCK, 2012, p.182)

Segundo os autores, as novas tecnologias digitais também devem atentar para o fato de que o perfil dos interlocutores está em transformação, pois:

[...] a maior novidade posta à cena da cadeia produtiva do audiovisual é a consideração da existência de um interlocutor inteligente e capaz de responder prontamente ao diálogo [...] O que está em pauta [...] é a

capacidade da “audiência” na resolução de problemas complexos, por meio da tomada de decisão dos agentes da comunicação [...] dessa maneira, os esforços do Design de Conexões estão centrados mais na questão ideológica do sistema de comunicação do que no tecnológico propriamente dito. O Design de Conexões considera que no projeto tecnológico do ciberespaço, os processos decisórios que envolvem a produção e a permuta de conteúdos, bem como os produtos audiovisuais digitais deles decorrentes, constituem-se, eles próprios, como campo teórico articulador dos atuais mercados de trocas simbólicas. Consequentemente, as configurações científicas, os laços intelectuais, as experiências artísticas e os fluxos econômicos decorrentes do uso extensivo de plataformas digitais articulam os conteúdos dos meios de comunicação social e não o contrário. (LEMOS; WINCK, 2012, p. 188)

Assegurar a participação ativa dos produtores de cultura e conhecimento na realização da formação para a cidadania é questão significativa para Pretto (2007, p. 46) na defesa de que “a TV Digital pode proporcionar novas formas interativas entre os indivíduos, inserindo assim possibilidade de novas educações, com forte privilegiamento nas dimensões culturais de todas as regiões do País”.

A televisão digital, apresentada por tais perspectivas, é considerada um componente comunicacional na sociedade contemporânea com a função social de promover a inclusão e o desenvolvimento humano, temas diretamente ligados ao interesse da educação democrática.

Com a presença dos avanços tecnológicos dos meios de comunicação nos processos educacionais, a reflexão sobre a intencionalidade da mensagem dos conteúdos educativos merece atenção. Em especial no estudo aqui proposto, que dedica esforço intelectual à contribuição para a realização da educação das relações étnico-raciais no contexto da televisão digital.

3. METODOLOGIA

Durante o caminho percorrido, mais se aproximou esta pesquisadora da concepção “educativo crítica”, onde “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois somente é possível ensinar “porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Então, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996, p.29).

Assim, essa necessidade de pesquisa é também a necessidade de conhecer/aprender que é provocada por um interesse, pois:

[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade [...] A construção ou a produção do conhecimento cabal do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar [...] O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (FREIRE, 1996, p.87-88).

E sendo curiosidade a causante, neste trabalho se aprecia a experiência profissional da pesquisadora, permitindo que o trabalho intelectual seja uma permanente relação dialética entre o sujeito e o objeto em busca da transformação da realidade através de instrumentos que permitam ler, problematizar/interpretar e construir um conhecimento científico que possibilite interferir na realidade concreta.

[...] a reflexão metodológica deve descobrir, classificar e definir os diversos tipos de métodos, compor o sistema geral que os unifique racionalmente e explicar suas relações mútuas. Este trabalho intelectual constitui a elaboração da metodologia científica. A metodologia científica não é produto subjetivo, mas o resultado de um pensamento indagador que procura penetrar na complexidade do real e dele extrair as conexões entre os fenômenos e as coisas, compondo as proposições científica. [...] Assim, conhecer é transformar, porque o conhecimento é um processo que começa pela transformação do sujeito pelo objeto e deste, pela totalidade. (FERREIRA, 2006, p. 114 – 117)

Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em TV Digital – na linha de Educação Assistida por TV Digital – apresentou-se o interesse pela produção de conteúdos que colaborem com a efetivação de uma educação conscientizadora para as relações étnico-raciais positivas. A proposta de pesquisa – elaborada para a

disciplina de Metodologia da pesquisa em Televisão Digital⁵ - incluiu os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que têm entre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminação o:

[...] incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisa sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros [...], com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2005, p. 24)

Apresentadas as primeiras inquietações, as ações instrucionais nas reuniões de orientação caminharam no sentido de promover a autonomia da pesquisadora (governar-se – como capacidade de escolha e responsabilidade sobre suas escolhas no processo educativo) em detrimento da *heteronomia* (ser governado – estar sob a responsabilidade de escolhas alheias no processo educativo) (CONSTANCE; DEVIRES, 1985, p.56).

Essa condução do processo fortaleceu a necessidade de compreender o processo educativo que materiais didáticos audiovisuais – a exemplo dos quais teve contato durante experiência profissional na formação de professores na modalidade semi-presencial - proporcionam para a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais positivas.

Assim, contribuir para a produção de conteúdo para educação das relações étnico-raciais no contexto da televisão digital foi eleito como o objetivo de pesquisa, “que se caracteriza pela produção de conhecimento no sentido de ampliar a teoria que envolve o objeto de conhecimento” (FERREIRA, 2006, p.123).

Nas reuniões de orientação também foi possível identificar que o “projeto, como todo instrumento científico, não é algo pronto e acabado, mas sujeito a reajustes que se façam necessários, dependendo sempre das proposições do objeto de conhecimento a que se refere” (FERREIRA, 2006, p.123).

3.1 Organizadores Prévios (OP)

⁵ Disciplina obrigatória do Programa de Pós Graduação em TV Digital oferecida no 1º semestre de 2012 . Carga horária: 60 horas/aula

Para os primeiros ajustes, a providencia foi a organização do pensamento através da utilização de Organizadores Prévios (OP).

[...] Para Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que aprendiz já sabe e o que ele deveria saber a fim de que o novo material pudesse ser aprendido de forma significativa. Ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 11)

Os Mapas Conceituais (MC) e o “V de Gowin” foram os OP utilizados.

3.1.1 Mapas Conceituais (MC)

De acordo com Moreira (2006, p.9), os Mapas Conceituais (MC) “podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de um corpo de conhecimento ou de parte dele. Ou seja, sua existência deriva da estrutura conceitual de um conhecimento”.

O Organizador Prévio – visto na Figura 1 - teve função inicial fundamental para definir e organizar os conceitos eleitos para o trabalho:

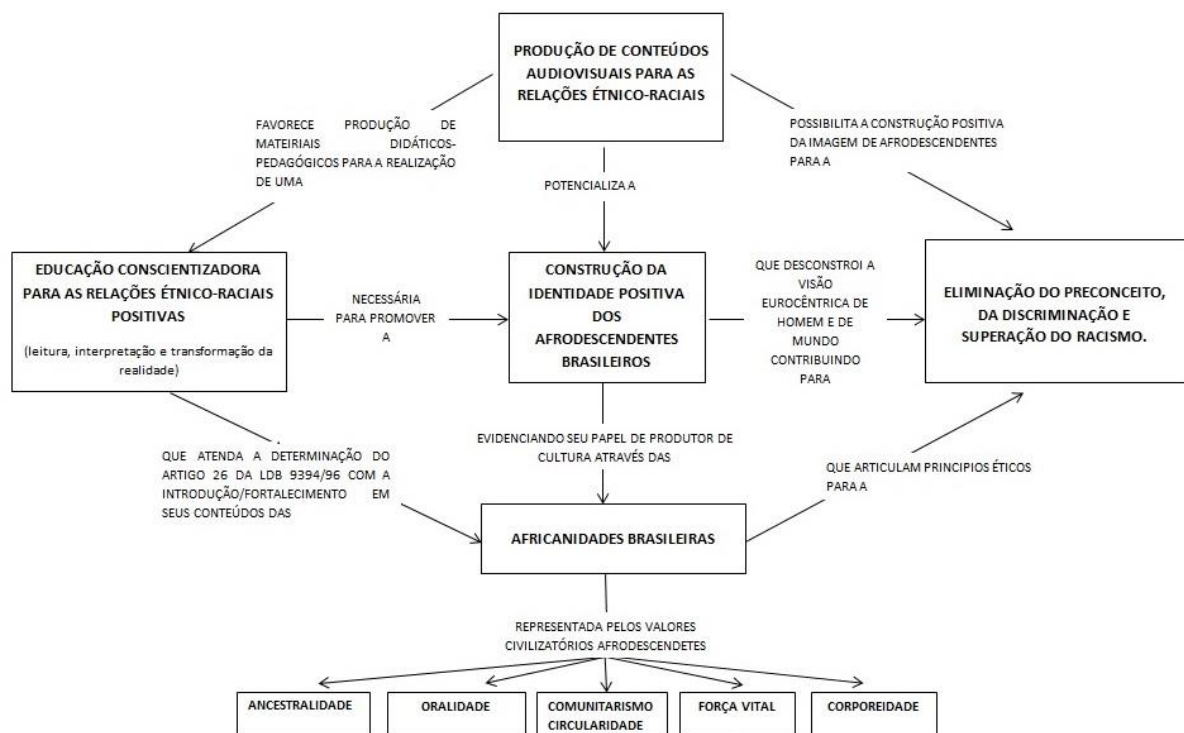


Figura 1 – Mapa conceitual elaborado no início do estudo

3.1.2 “V DE GOWIN”

Na utilização do “diagrama V” está contida a ideia de que o conhecimento é um processo de construção humana.

Os diagramas V foram criados para ajudar estudantes a identificar os componentes do processo de produção do conhecimento ou, em outras palavras, a estrutura do conhecimento. A ideia subjacente é a de que como o conhecimento não é descoberto e sim produzido pelas pessoas, ele tem uma estrutura que pode ser analisada [...] Ao entender como o conhecimento é construído, os aprendizes podem se dar conta de sua própria construção. Nesse sentido, os diagramas V são também estratégias metacognitivas. (MOREIRA, 2006, p.81)

Para elaboração do diagrama, é necessário responder às “cinco questões de Gowin” consideradas “uma espécie de embrião do Vê” (MOREIRA, 2006, p.66).

1. Questão Básica de Pesquisa: qual é a questão foco do trabalho?
2. Conceitos-chave e Estrutura conceitual: quais os conceitos-chave envolvidos no estudo?
3. Métodos: quais os métodos utilizados para responder às questões básicas?
4. Asserções de Conhecimento: quais os resultados mais importantes do trabalho?
5. Asserções de valor: qual a significância dos resultados encontrados?

A pesquisa - utilizando o “diagrama V” - é desenvolvida por conta da interação entre as cinco questões. Segundo Moreira (2006):

[...] a questão-foco [...] identifica o fenômeno de interesse de tal forma que é possível que alguma coisa seja descoberta, construída, medida ou determinada ao responder essa questão. É a pergunta que informa sobre o ponto central do trabalho; informa a razão de ser do estudo feito; diz o que, em essência, foi investigado, construído, elaborado. Naturalmente, nem sempre o autor enuncia de maneira explícita a questão-foco, mas ela está lá e sua identificação é, provavelmente, o primeiro passo para analisar o documento [...] Os conceitos-chave são os conceitos fundamentais do corpo de conhecimentos ou do campo de estudos no qual se insere o trabalho que está sob análise. São os conceitos envolvidos na questão-foco, na metodologia, nas asserções de conhecimento e de valor, permeando todo o trabalho. Os métodos são a seqüência de passos, os procedimentos, as técnicas de pesquisa, os argumentos lógicos, usados para responder a(s) questão (ões)-foco, i.e., para chegar às asserções de conhecimento. Portanto, as asserções de conhecimento são respostas à(s) questão (ões)-foco. As asserções de valor se referem à significância, utilidade, importância, do conhecimento produzido. É feita alguma alegação sobre o valor do estudo? Alguma asserção sobre sua significância social? Estética?

Significante para quem? Para quê? Qual o valor instrumental do conhecimento obtido? (MOREIRA, 2006, p.66).

Nesse momento foi relevante a observação feita por MOREIRA (2006) acerca do "sentimento" e do "contexto" na construção do conhecimento, pois, para o autor:

[...] assim como a aprendizagem significativa, a produção do conhecimento é o resultado da integração construtiva de **pensar**, **sentir** e **fazer** (agir, atuar) em um **contexto**. (Isso não é de surpreender, pois o conhecimento é produzido por seres humanos cujos pensamentos e ações não podem ser separados de seus sentimentos. Além disso, o conhecimento que eles produzem depende do contexto em que estão) (MOREIRA, 2006, p.81, **grifo do autor**).

Dessa maneira, o “diagrama V” proposto por Moreira (2006, p.86) é apresentado conforme visto na Figura 2:

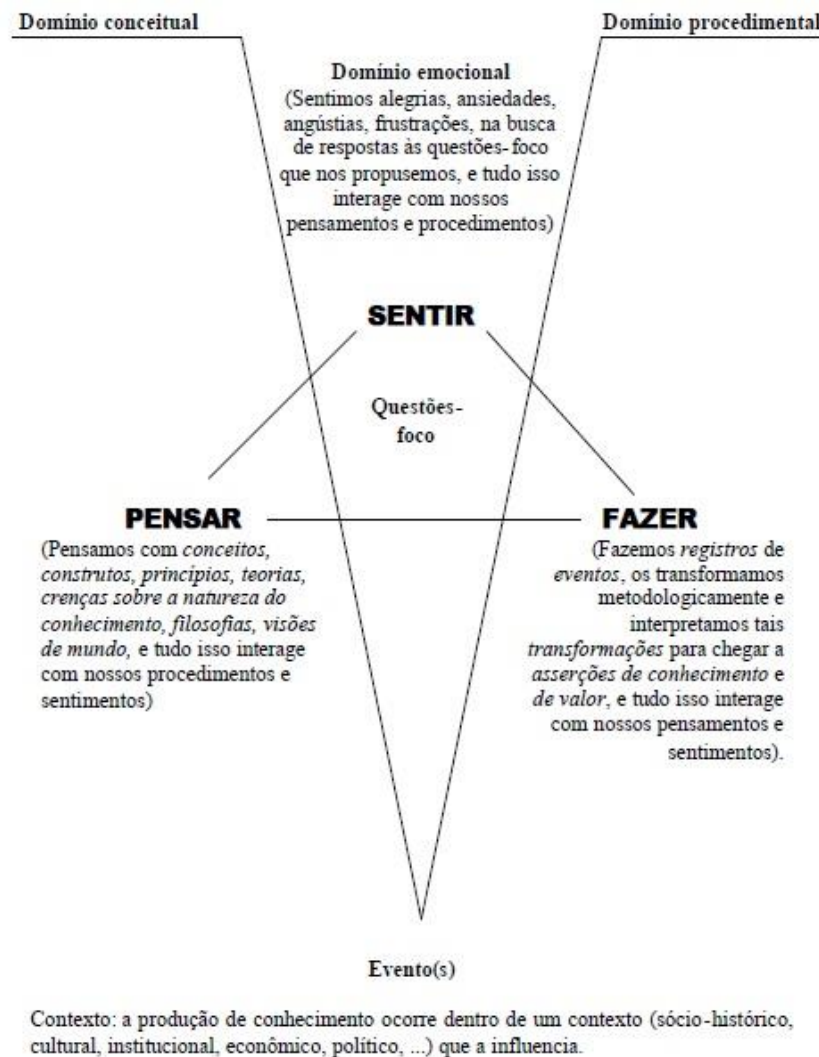


Figura 2 – “Diagrama V” incluindo o “sentir” e o “contexto” na produção do conhecimento.

Para Moreira (2006) ao considerar a interação entre o pensar, o sentir e o fazer em um diagrama:

O Vê aponta para o evento a ser estudado, sobre o qual a questão de pesquisa é formulada. O lado direito do Vê ilustra os elementos metodológicos da pesquisa -- registros, transformações de registros em dados, e asserções de conhecimento e de valor resultantes da interpretação dos dados. O lado esquerdo é conceitual, descrevendo conceitos, princípios, teorias e filosofias que guiam a formulação da questão, o planejamento do evento e as atividades do lado direito. Existe uma contínua interação entre os componentes de ambos os lados, ajudando a clarificar e integrar a estrutura do conhecimento. (MOREIRA, 2006, p.88).

Assim, após os diálogos realizados nas reuniões de orientação e no Exame de Qualificação, foi possível elaborar o diagrama Vê – conforme a Figura 3 - com as Asserções de Valor e de Conhecimento acrescentadas somente no final da pesquisa:

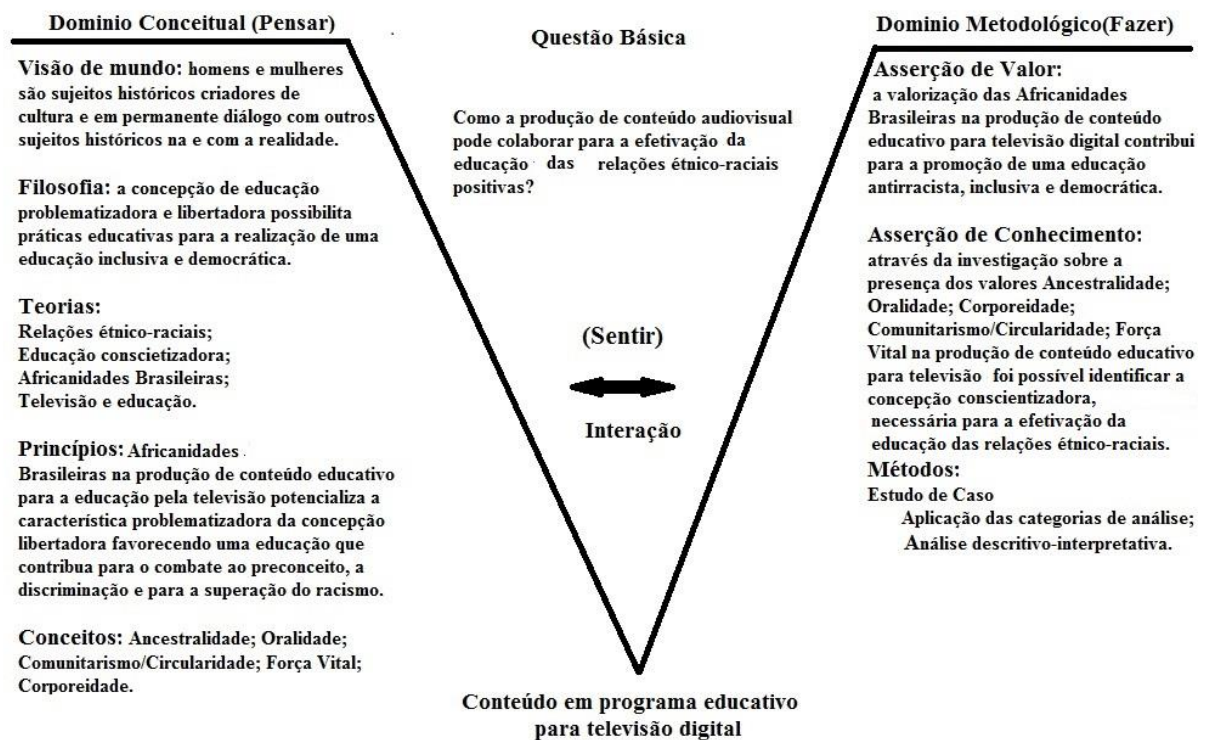


Figura 3 – Diagrama Vê da pesquisa

4. SALTO PARA O FUTURO: EDUCAÇÃO COM E PELA TELEVISÃO (O ESTUDO DE CASO)

O presente capítulo apresenta o programa educativo Salto Para o Futuro - eleito como estudo de caso para esta pesquisa.

Através de um breve histórico busca apresentar a TV Escola – o Canal da Educação -, que nasce como uma das iniciativas do Ministério da Educação (MEC) para democratizar a educação brasileira.

A análise descritiva das edições do programa Salto Para o Futuro – que foram observadas para identificar a frequência das categorias de análise – encerra o capítulo.

4.1 A TV Escola – o Canal da Educação

A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação (MEC) que exibe 24 horas diárias de séries e programas educativos.

Sua origem remonta ao Planejamento Estratégico do Ministério da Educação para o período 1995-98, integrando um conjunto de ações destinado à democratização do ensino básico e ascensão da qualidade da educação brasileira.

[...] O Planejamento Estratégico estabelecia que os incentivos à inovação teriam como alvo “a busca permanente de novas ideias e de novas formas de gestão escolar que incorporem o uso eficiente de tecnologias e maneiras diferentes de organizar a escola” [...] A implantação de um canal de tevê, via satélite, voltado exclusivamente para o atendimento à escola, com 100% da programação dedicada à melhoria da qualidade do ensino, foi considerada uma tarefa de longo prazo e parte fundamental do esforço de incentivar novas formas de gestão escolar e induzir novos parâmetros de eficiência e de controle de qualidade (BRASIL, 2002, p.6).

O funcionamento da TV Escola – em caráter experimental - foi autorizado por meio do Protocolo de Cooperação Técnica Nº 1, de 2 de junho de 1995, firmado entre os Ministérios da Educação, das Comunicações e a Secretaria de Comunicação da Presidência da República. No dia 4 de setembro de 1995 o Ministério da Educação lança o Programa TV Escola, dirigido, exclusivamente, à

capacitação de professores das escolas da rede pública de ensino fundamental (BRASIL, 2002, p.7).

Ainda em 1995, foi criado o Programa de Apoio Tecnológico – PAT. O “Kit Tecnológico” – como passou a ser conhecido - teve como objetivo equipar escolas do ensino público fundamental com os recursos tecnológicos necessários “à captação, gravação e utilização dos programas transmitidos através do TV Escola”. Cada “Kit Tecnológico” era composto por: “uma televisão, um videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e um conjunto de dez fitas VHS” – material adquirido “de forma descentralizada, ou seja, através da transferência de recursos federais a estados e municípios” (BRASIL, 2000, p.1).

O Programa TV Escola esteve entre as atribuições da Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional – SEDIAE/MEC - até a mudança na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada através do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, que extinguiu a SEDIAE e criou “a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, que se tornou, então, responsável pelo programa” (BRASIL, 2002, p.7).

Em 4 de março de 1996, o canal da TV Escola teve estreia definitiva em território nacional “com a finalidade de capacitar e orientar professores da rede pública de ensino fundamental e de ensino médio,” por meio de educação aberta, continuada e a distância, utilizando um complexo de ações televisivas, transmitidas, via satélite, por meio de um canal exclusivo de TV” (BRASIL, 2000, p.5).

No conjunto de atribuições da SEED/MEC - para a realização do Programa -, figurava: “produção e execução dos programas televisivos; pesquisa, compra e dublagem de vídeos e programas; a disseminação de material impresso e a articulação com as secretarias estaduais. e municipais de educação “(BRASIL, 2000, p.6).

A Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED – foi extinta através do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, seus Programas e Ações foram vinculados a outras Secretarias do Ministério da Educação⁶.

Atualmente a TV Escola está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)⁷, conforme a Portaria MEC Nº 1.277, de 20 de setembro de 2011.

Compete a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)⁸, conforme disposto no Art. 9º do Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012:

[...] “XI - propor, coordenar e acompanhar o conteúdo destinado ao desenvolvimento e aprimoramento do ensino a distância de alunos e da capacitação de professores, transmitido e disponibilizado pelo canal de educação denominado TV Escola, e pela exploração dos serviços de sons e imagens, satélite, internet ou de outras mídias” (BRASIL, 2012).

Como parte de um projeto político que visa “à qualidade e democratização da educação no Brasil”, a TV Escola é “destinada aos professores e educadores brasileiros, aos alunos e a todos que se interessam e se preocupam com a educação”. Através da veiculação de programas educativos “é uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino”. A missão da TV Escola é “tornar o interesse do brasileiro em educação num interesse qualificado e pertinente, refletindo em uma consciência melhor do papel que queremos para a nossa educação” (TV ESCOLA, 2010).

A programação é transmitida na televisão e também na internet. Na televisão é distribuída por satélite aberto, analógico e digital – estima-se que entre

⁶ O Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm> Acesso em: 15 de nov. 2013

⁷ Portaria MEC Nº 1.277, de 20 de setembro de 2011. Dispõe sobre o acompanhamento e a avaliação de programas do Ministério da Educação sob a égide da Estrutura Regimental aprovada pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=44&data=21/09/2011>> Acesso em: 15 de nov. 2013

⁸ Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5> Acesso em: 15 de nov. de 2013.

15 e 20 milhões de antenas parabólicas recebam o sinal. As operadoras de TV por assinatura (SKY, Claro-TV e NET) também compõem seu público potencial com cerca de 1,5 milhão de assinantes. Na internet a programação está disponível através do portal <http://tvescola.mec.gov.br/> – ambiente virtual que permite acesso aos materiais didático-pedagógicos complementares, links para o Portal do Professor MEC e site Salto para o Futuro, Revista TV Escola, Videoteca, publicações para download gratuito e espaço Fale Conosco. Também os usuários de Smartphones e Tablets acessam o conteúdo transmitido em tempo real com os aplicativos para iOS e Android. Atualmente “cerca de 50 milhões de escolas brasileiras possuem antenas e aparelhos de televisão instalados recebendo o sinal da TV Escola” (TV ESCOLA, 2010).

Integrando a grade da TV Escola está o programa Salto para o Futuro, dirigido à formação continuada de professores e gestores da Educação Básica - educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio.

4.2 Programa Salto para o Futuro

No ar desde 1991, o Salto para o Futuro pretende, por meio da educação a distância e da formação continuada, favorecer a permanente avaliação e construção de práxis junto aos profissionais da educação. As edições temáticas apresentam interesse em todo o universo que envolve a educação: “o ensino e a aprendizagem, a didática, a pedagogia, a realidade da educação brasileira, a gestão da escola, as melhores práticas da educação”, dentro e fora, da escola e do ensino formal.

O Salto, como se tornou conhecido entre os professores, desde a sua concepção inicial teve como proposta ser mais do que um programa de televisão, conjugando recursos como textos de apoio (boletim) e canais de comunicação direta: caixa postal, fax, telefone e mais recentemente a Internet, tudo isto visando tornar possível a interatividade com os professores reunidos em espaços de recepção organizada (telessalas) em que, com a mediação de um orientador de aprendizagem, os cursistas discutiam e participavam com questões que se tornaram constitutivas do debate com especialistas. [...] O objetivo dos debates sempre foi trazer diferentes tendências no campo da educação e, assim, contribuir para a reflexão da prática em sala de aula, tanto nas áreas do conhecimento que integram o currículo quanto nas questões que expressam a diversidade da sociedade (MENDONÇA, Rosa, 2013).

A trajetória do programa busca a confirmação de que são reais as possibilidades da “parceria entre TV e educação na formação de professores”, bem como o atendimento “ao interesse dos demais espectadores”. Preservando o “enfoque filosófico do diálogo com a diversidade”, o Salto para o Futuro busca respeitar a autonomia das escolas abrindo espaços para trocas “ricas e indispensáveis” na compreensão “sobre sua inserção no campo das políticas públicas de formação de professores, repensando-se permanentemente” (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.5 e 6).

A primeira edição do “Jornal da Educação - Edição do Professor” foi ao ar na noite de 1º de agosto de 1991. Transmitida pela TV Educativa do Brasil – TVE Brasil⁹ -, a experiência piloto de educação a distância - com recepção organizada em “telessalas/telepostos” em seis estados do país: Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas, Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo -, foi concebida e produzida pela Fundação Roquette Pinto¹⁰. No ano de 1992 o programa recebeu o nome de Um Salto para o Futuro. Em 1995, “denominando-se Salto para o Futuro, foi incorporado à grade da TV Escola” - canal do Ministério da Educação (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.8).

Com transmissão diária e ao vivo, o programa foi pensado para permitir relação permanente - e em tempo real – dos professores “com outros programas do MEC, com a própria programação do canal – TV Escola – e com os mais variados projetos no campo da Educação na contemporaneidade” (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.8).

A criação da página Salto para o Futuro (<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>), em 2000, ganha destaque como estratégia para ampliação do espaço de comunicação.

Enquanto o programa de televisão destacou-se pelo registro de experiências em escolas e outras instituições, pelas entrevistas com renomados educadores, pela atualidade na abordagem de temas

⁹ A TV Educativa do Brasil – TVE Brasil -, rede de televisão brasileira que atuou na área de radiodifusão entre os anos de 1975 e 2007. Sua extinção, em 2 de dezembro de 2007, deu lugar ao canal de televisão pública TV Brasil – gerida pela Empresa Brasil de Comunicação – EBC – , vinculada à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Disponível em: < http://pt-br.pauloacbj.wikia.com/wiki/TVE_Brasil> Acesso em: 15 de nov. 2013.

¹⁰ Sucetida, em 1997, pela Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto – ACERP. Disponível em: <http://www.acerp.org.br/?p=1483> Acesso em: 10 de jan. 2014.

considerados imprescindíveis no cenário da educação brasileira, em sua diversidade e riqueza, o site firmou-se como mais um canal de criação de conhecimentos em redes (MENDONÇA, Rosa, 2013).

A dimensão dialógica apresenta-se como característica marcante na história do Salto para o Futuro. O projeto de formação de professores é compreendido “como um processo interativo” e solicita participação.

As telessalas mostraram-se um espaço que extrapolou a mera recepção dos programas. Foram múltiplas as trocas que se estabeleceram a cada dia e que se prolongaram em outros espaços de atuação do professor: a comunidade, a própria escola, a sala de aula... [...] foi justamente este aspecto – a interatividade – que tornou o Salto um programa que, a cada dia, era feito com a participação dos professores (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.8).

Em 2009, o programa é reconfigurado incorporando as novas possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais.

Nesta concepção, são apresentadas três revistas eletrônicas, previamente gravadas e editadas, contemplando uma diversidade de experiências e enfoques conceituais. Um programa ao vivo constituído de três blocos de entrevistas, com entrevistados diferentes em cada bloco, caracterizando “outros olhares” sobre o tema em questão. E, finalmente, um programa de debates ao vivo, com espaço para perguntas de espectadores, cursistas ou não, por telefone e e-mail, com a presença de três convidados e com um amplo espaço para a interatividade, que sempre caracterizou o programa. Ao longo de toda a série, um fórum na internet possibilita o envio de questões que podem ser desenvolvidas ao longo do programa de TV ou no próprio site. Assim, o programa se alia à tendência de atender a uma convergência de mídias, que caracteriza a nossa sociedade, cada vez mais imersa no ciberespaço (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.10).

Em 2013, passa a exibir dois programas semanais: Salto Revista e Salto Debate - edições inéditas que compõem duas temporadas, de abril a junho e de setembro a novembro.

[...] acompanhando as mudanças da TV Escola, que apresenta uma nova grade de programação, com novos quadros, séries, faixas e horários de reprises para atender às demandas do público, o Salto para o Futuro assume um novo formato. As edições temáticas ganham uma nova organização: **Salto revista**: [...] delineando, em seus três blocos, eixos de apresentação de um tema relevante no cenário da educação contemporânea; **Salto debate**: ao vivo, [...] com três debatedores e amplo espaço para a interatividade por telefone 0800 282 6757, e-mail salto@mec.gov.br, site (enquete e fórum) e redes sociais (twitter e facebook) (MENDONÇA, Rosa, 2013, **grifo da autora**).

A exibição do programa na TV Escola – o Canal da Educação – é realizada nos seguintes horários: Salto Revista: inédito, na segunda-feira das 17h as 18h - com reprises: segunda-feira - 21h as 22h; quarta-feira - 8h as 9h; sábado - 21h as 22h; Salto Debate: ao vivo na quarta-feira das 17h as 18h - com reprises: quarta-feira - 21h as 22h; domingo - 21h as 22h; segunda-feira - 8h as 9h. Na TV Brasil, é apresentado em reprise as terças e quintas-feiras, sempre as 05h30. Também pode ser assistido na página <www.tvbrasil.org.br/webtv/>.

A recepção mediada do programa é realizada nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo/MEC)¹¹.

Além dos professores nas telessalas, há uma audiência espontânea, o que pode ser constatado pelos e-mails recebidos, pela participação no site, pela solicitação de cópias em DVD por universidades e outras instituições, pela leitura da publicação eletrônica e, ainda, pelo número de pesquisas (monografias, dissertações e teses) sobre o Salto para o Futuro. Isso tudo nos impulsiona a mudar, a buscar novos caminhos nos campos da educação e da comunicação. Novos formatos, novas formas de interação vão sendo delineadas. E repensar todo este processo torna-se vital para ampliar as perspectivas, sempre em parceria com os professores e com os consultores das séries do programa (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.7).

O Salto Revista e o Salto Debate - que compõem cada uma das edições temáticas – possuem formatos distintos.

Preservada a configuração de revista eletrônica - previamente gravada e editada -, o Salto Revista é composto por três blocos.

No primeiro instante, os apresentadores – Bárbara Pereira, Editora – chefe do programa; e Murilo Ribeiro, Editor-executivo – iniciam o contato com o público situando a edição no contexto da série temática, e apresentam uma sinopse (inserção de vídeos editados) do que será exibido no dia.

A partir desse momento – com algumas variações na ordem de apresentação conforme o tema da edição -, o Salto Revista segue com os apresentadores entremeando a introdução e exibição dos vídeos dos tópicos: “Linha do Tempo” – breve histórico sobre o tema da série; “A pergunta é...” – entrevistas com especialistas sobre os assuntos da edição; “In Loco” – visitas: às escolas de

¹¹ Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo/MEC) são ambientes computacionais de integração tecnológica com equipe formada por professores orientadores e técnicos que assessoram no processo de formação contínua dos professores e as escolas da rede pública de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>> Acesso em: 15 de nov. de 2013.

Educação Básica em diversas regiões do Brasil com entrevista de professores, gestores, alunos e pais; Instituições públicas Superiores de Ensino; Órgãos públicos de Educação; “Minha escola é legal” – alunos apresentam suas escolas; “Atividade” – experiências de professores nas escolas.

O encerramento da revista eletrônica traz uma entrevista com o perfil do(a) consultor(a) de conteúdo da edição. Os apresentadores, ao se despedirem do público, convidam a audiência para o “Salto Debate” e a interagirem com o programa através dos canais de comunicação disponibilizados.

O “Salto Debate” tem um dos apresentadores – que se alternam entre as edições - como mediador, que inicia o programa retomando o tema da série e o assunto abordado na edição.

Em seguida anuncia os três convidados para o debate. Os convidados são consultores das edições, professores das escolas visitadas e pesquisadores em Instituições de Ensino Superior. Com o quadro “Mosaico” – que traz quatro entrevistados no “Salto Revista” respondendo a uma questão -, o debate é iniciado.

Após a primeira intervenção dos convidados – também sobre a pergunta do “Mosaico”-, o mediador chama o público do programa para a “Interatividade” por meio dos canais de comunicação já anunciados. As perguntas do debate são realizadas pelo mediador – que comenta assuntos tratados na revista eletrônica e nos textos de apoio elaborados pelos consultores - e pelo público via telefone, e-mail, envio de vídeo, fórum no site do Salto e pelas redes sociais – twitter e facebook.

Durante toda a semana da edição temática, fica disponível no site do Salto para o Futuro uma “Enquete” – com uma pergunta e duas possibilidades (Sim e Não) como resposta – que tem seu resultado divulgado e comentado no final do programa.

No fechamento da edição o mediador faz o anuncio do próximo tema a ser tratado no “Salto Revista”.

4.2.1 A equipe do programa Salto para o Futuro

Caracterizada como multidisciplinar, a equipe do programa Salto para o Futuro é formada por profissionais e pesquisadores que atuam nas áreas de Educação e Comunicação. Esses profissionais ocupam funções distribuídas em

quatro grupos de trabalho: Apresentação do programa, Educação, Jornalismo e Produção.

A equipe do Salto acredita que sua função como um programa educativo “veiculado pelo canal de televisão do Ministério da Educação – a TV Escola –, é o de contribuir, também, para que essa utilização se efetive, respeitando as diversidades dos professores, dos alunos e das escolas” (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.6).

4.2.2 Consultores das séries do Salto para o Futuro

A produção das edições temáticas do Salto para o Futuro recebe “a orientação de consultores especializados, que delineiam a trajetória conceitual dos programas”. Tais orientações configuram a “proposta pedagógica” – formulada em diálogos com a equipe do Salto -, que tem “como compromisso atender à diversidade e à complexidade do cenário educacional brasileiro” (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.13).

A consultoria, em cada uma das edições do Salto, também é responsável pela organização dos textos de apoio sobre a temática abordada, disponibilizados na página do Salto (<<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/sinopses.asp?ano=2013&PagAtual=4&buscar=>>)

A publicação *Salto para o Futuro* complementa as edições televisivas do programa [...] Este aspecto não significa, no entanto, uma simples dependência entre as duas versões. Ao contrário, os leitores e os telespectadores – professores e gestores da Educação Básica, em sua maioria, além de estudantes de cursos de formação de professores, de Faculdades de Pedagogia e de diferentes licenciaturas – poderão perceber que existe uma interlocução entre textos e programas, preservadas as especificidades dessas formas distintas de apresentar e debater temáticas variadas no campo da educação. [...] Os textos que integram cada edição temática, além de constituírem material de pesquisa e estudo para professores, servem também de base para a produção dos programas (BRASIL, 2013, p.3).

As atividades do especialista - professor (a) pesquisador (a) atuando como consultor (a) – são compostas por: elaborar a “proposta pedagógica”; sistematizar os textos para pesquisas dos professores; participar das gravações do “Salto revista” – com entrevistas sobre o tema; e, integrar o grupo de discussão do “Salto debate”, com o propósito de reafirmar a pertinência do diálogo na produção do conhecimento.

Tem relevância aí a polifonia, ou seja, as múltiplas vozes e “sotaques” que dão um formato hipertextual ao Salto, o programa não pode ser analisado

sem a participação dos professores, seja na TV, no site, ou ainda nos múltiplos espaços das redes sociais (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.13).

Ao completar 20 anos¹², o Salto convidou seus consultores para uma publicação comemorativa. Com a elaboração de um artigo sobre os temas desenvolvidos nos programas em que atuaram como consultores, os autores apontaram “permanências e mudanças nas abordagens”, e seus reflexos nos resultados em pesquisas na área da educação.

Considerando os limites de uma publicação deste tipo e, na impossibilidade de contar com a participação de tantos pesquisadores e professores que têm nos ajudado a fazer o programa, partimos mais uma vez da ideia de que precisávamos construir um recorte significativo da diversidade do Salto para o Futuro. Sendo assim, elegemos alguns temas significativos e recorremos a autores que representassem diferentes instituições no país (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.5).

Entre os autores, oito participações evidenciaram nos textos produzidos a dimensão dialógica como espaço de aprendizado fruto das experiências de consultoria¹³.

No texto em que propõe a discussão sobre cinema e educação¹⁴, Coutinho(2013) relembra e valoriza as trocas realizadas:

Quero ressaltar a importância das séries sobre cinema das quais pude participar no âmbito do Salto para o Futuro, seja como consultora convidada, seja como debatedora, para o trabalho de ensino e pesquisa que desenvolvo com linguagem cinematográfica na universidade pública. Por meio delas, foi possível reunir cineastas, professores, artistas, alunos, para pensar o cinema e a educação irmanados. Foi possível convidar pessoas que fazem, refletem, ensinam, conversam sobre coisas sobre as quais também gostamos de conversar. Foi possível reunir, por meio de imagens, sons, palavras, autores fundamentais para nossa busca do entendimento da linguagem do cinema,[...] Foi possível trazer, para esse universo, autores de origem, da origem do desejo de ver filmes, de escrever sobre cinema, de

¹² A publicação comemorativa “TV, Educação e Formação de Professores: Salto para o Futuro 20 anos (2013)” é composta por 18 textos - produzidos pelos consultores convidados – distribuídos em 3 volumes: “Linguagens e Sentidos” (v.1); ‘Espaçostempos’ nos cotidianos curriculares (v.2); “Tecendo narrativas em educação e diversidade” (v.3). Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/livros.asp> Acesso em: 28 de out. 2013.

¹³ Os demais autores dos textos da publicação detiveram-se na abordagem conceitual sobre os temas desenvolvidos. Embora apresentem o reconhecimento da necessidade da dimensão dialógica em suas concepções de educação, não relataram suas experiências na consultoria do programa Salto para o Futuro.

¹⁴ A série *Cinema e educação: um espaço em aberto* foi veiculada em 2009, com a consultoria de Laura Maria Coutinho. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_1_salt_o_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013.

fazer imagens, de pensar o cinema e a educação juntos e separados (Coutinho, 2013, p.29).

Para Lacerda (2013) o debate sobre literatura¹⁵ foi “enriquecedor”:

O convite para consultoria à série *Temas Polêmicos em Literatura*, do Salto para o Futuro, em 2007, propiciou um contato enriquecedor com profissionais do livro e com professoras de todo o país para discussão do tema, que enfrentava, em vários espaços, uma visão restritiva quanto à sua propriedade (LACERDA, 2013, p. 56).

Ao recorda-se da série sobre a educação nas escolas indígenas¹⁶, Baniwa (2013) aponta que:

Os debates foram extremamente produtivos, ricos e desafiadores. Na verdade, o programa Salto para o Futuro foi pioneiro na iniciativa de pôr em debate este tema tão caro para os povos indígenas e, em especial, para as escolas indígenas que atuam com o Ensino Médio, na medida em que a ideia de sustentabilidade tem relação direta com as condições de vida, presente e futura, desses povos, tanto do ponto de vista sociocultural, como territorial, ambiental, econômico, político e educacional (BANIWA, 2013, p. 26).

Pesquisa e diálogo marcaram a experiência de consultoria para Ivanilde Oliveira (2013)¹⁷:

A série “Educação ao longo da vida” possibilitou-me, como consultora, em primeiro lugar, conhecer os bastidores de um programa de televisão e a lógica de sua organização, desafiando-me a pensar como retratar uma realidade tão complexa como a educação de jovens, adultos e idosos na Amazônia Paraense em mosaicos de informações, que possibilitassem aos telespectadores identificar e compreender as principais questões levantadas sobre o tema em debate. Em segundo lugar, permitiu-me pesquisar sobre o assunto e dialogar com diferentes atores que trabalham com a educação de jovens e adultos, estabelecendo relações interregionais, com o objetivo de visualizar não apenas o cenário amazônico, mas a diversidade educacional brasileira. E, por fim, estabelecer novas relações interpessoais,

¹⁵ O “Debate: Temas polêmicos na literatura” foi veiculado em 2007, com a consultoria de Nilma Lacerda. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_1_salt_o_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013.

¹⁶ A série Ensino Médio e sustentabilidade em terras indígenas foi veiculada no programa Salto para o Futuro no ano de 2007, com a consultoria de Gersem Baniwa. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_2_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

¹⁷ Ivanilde Apoluceno de Oliveira foi consultora na série *Educação ao longo da vida*, veiculada em 2009. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_2_salt_o_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013.

possibilitando-me crescer em minha formação humana e profissional (OLIVEIRA, Ivanilde, 2013, p.41).

A série sobre cultura afro-brasileira e educação, revelou para Luz (2013)¹⁸ que o Salto:

[...] é um espaço comunicacional singular que atravessa vários cantos do Brasil, permitindo aos professores e professoras o acesso às questões urgentes e necessárias para fazer circular vida nas escolas. Nossa participação no Salto para o Futuro carregou inquietações e proposições, desdobramentos de linguagens criativas e originais, capazes de inundar o cotidiano das escolas com as vidas que caracterizam as comunidades afro-brasileiras. Os diálogos que estabeleci com outros/as colegas nos programas temáticos ainda têm repercussão nacional e sua importância é reconhecida nas mudanças de comportamento e /ou concepções que muitos/as telespectadores/as revelam quando me reconhecem nas ruas, aproveitando para comentar, elogiar e sugerir novas questões (LUZ, 2013, p.23).

Na experiência vivida por Trindade (2013b)¹⁹, a televisão apresentou-se como um espaço de diálogo favorecedor para a construção de conhecimentos:

Lembranças e cenas de bastidores, que mostram que o que vemos na tela é um produto, um retrato momentâneo, e que tem uma história de construção. [...] A consultoria [...] foi um laboratório. A riqueza dos textos, do material produzido, o debate de propostas em torno de temas que, hoje, são focos de discussão, como a questão afrobrasileira, a indígena, a homoafetiva, a religiosa, a de gênero, a transdisciplinaridade... Tudo com embates, humanidades, vaidades, relações de poder, enfrentamento de preconceitos e construção de conceitos... [...] Foi uma experiência muito rica e que consolidava, em mim, a certeza de que a televisão pode estar a serviço da vida, da diversidade, do conhecimento (TRINDADE, 2013b, p.35).

A consultoria no Salto foi para Gabriel (2013)²⁰ uma oportunidade de reflexão sobre sua práxis:

¹⁸ Narcimária Correia do Patrocínio Luz participou como autora de textos e debatedora das séries *Oralidade, memória e formação* e *Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira*, ambas com veiculação no ano de 2006. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2013

¹⁹ Azoilda Loretto da Trindade foi consultora da série *Multiculturalismo e educação em 2002* e do documentário *Africanidades brasileiras e educação em 2008*. A pesquisadora “participou ainda de inúmeros debates, em especial, nas séries envolvendo questões étnico-raciais nos currículos”. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2013

²⁰ Eleonora Gabriel foi consultora da série *Linguagens artísticas da cultura popular*, em 2005. “Participou também de séries voltadas para as diversas expressões artísticas da cultura brasileira, em especial a dança”. Disponível em:

Conheci o programa Salto para o Futuro por causa dos convites, e as séries que tive oportunidade de assistir me ensinaram uma infinidade de coisas, mesmo não sendo especificamente da minha área. [...] posso declarar que o programa Salto para o Futuro, da TV Escola, transforma a grande mídia em fonte de saber e me desafiou e auxiliou na busca de ser uma profissional mais consciente e corajosa (GABRIEL, 2013, p.69).

Ana Mendonça (2013)²¹ relata que novos aprendizados decorreram dos vários momentos de envolvimento na produção do programa:

Além de entrevistada e consultora, também participei ao vivo de várias partes do programa. E como a opção foi gravá-lo em distintos locais que, de alguma forma, recriassem o ambiente da temática ou do período cronológico de que estávamos falando, isso implicou várias excursões pela cidade [...] Além disso, entrei, pela primeira vez em uma sala de edição. Foi interessante vivenciar essas etapas tão diferentes da elaboração do programa: as longas horas de gravação e, depois, a montagem, o que implica selecionar e recortar, com base em critérios diversificados e de ordem igualmente muito diferenciada. Estes têm a ver com a estética do programa, com a sua coerência interna, com os objetivos que se quer atingir, com o(s) público(s) a que o programa se dirige, as restrições de ordem financeira e até política. A experiência se constituiu para mim, sem dúvida, numa significativa aprendizagem (MENDONÇA, Ana, 2013, p.73).

Nos relatos aqui destacados, assim como nos demais textos que compõem a publicação comemorativa dos 20 anos do programa Salto para o Futuro, os consultores consideram a televisão um espaço favorecedor para educação:

[...] todas as relevantes questões educacionais (sejam elas especificamente do currículo escolar tradicional, sejam elas referentes aos chamados temas transversais da educação) precisam ser discutidas nos espaços da comunicação social [...] esse espaço, das mídias, e particularmente da TV, não é algo “fora” de nós, da família, da escola e de outros espaços institucionais (FISCHER, 2013, p.36-37).

E, segundo a supervisão pedagógica do Salto a criação de canais de comunicação e a participação dos sujeitos “reafirma o sentido da produção de conhecimento em rede” (MENDONÇA; MARTINS, 2013a, p.6).

<http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salt_o_para_o_futuro_20_anos.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2013

²¹ Ana Waleska P. C. Mendonça foi consultora do documentário “Educação no Brasil: dos jesuítas ao ano 2000”, veiculado no ano de 2000. “Como debatedora, participou de diversas séries do Salto”. <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salt_o_para_o_futuro_20_anos.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2013

4.2.3 Edições analisadas do programa Salto para Futuro

A análise consistiu em averiguar a presença das Africanidades Brasileiras no conteúdo educativo do programa Salto para o Futuro. Essa investigação foi possível a partir da aplicação de categorias de análise compostas pelos valores Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital e Corporeidade.

A identificação das categorias foi buscada em todas as edições do programa.

Utilizando os temas Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital e Corporeidade – presentes na definição que o quadro teórico de referência expos para cada um dos valores no capítulo anterior – foi possível o reconhecimento de cada categoria de análise da seguinte maneira:

- a) No conteúdo que apresentou a valorização da família no processo educativo: presença do valor da Ancestralidade;
- b) No conteúdo que apresentou a valorização do diálogo como espaço de manifestação de saberes dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas: presença do valor da Oralidade;
- c) No conteúdo que apresentou a valorização das ações coletivas com horizontalidade nas relações humanas: presença do valor Comunitarismo/Circularidade;
- d) No conteúdo que apresentou a valorização dos sujeitos históricos como interventores e criadores na e com a realidade: presença do valor da Força Vital;
- e) No conteúdo que apresentou a valorização das expressões corporais como produções de saberes e conhecimentos: presença do valor da Corporeidade.

Foram analisadas 12 edições temáticas inéditas do programa Salto para o Futuro. Cada edição é dividida entre Salto Revista e Salto Debate.

Para a realização desta pesquisa não foi necessário interferir na transmissão ao vivo, portanto, as edições analisadas foram acessadas no site do Salto para o Futuro durante o período de 30 de setembro a 14 de novembro de 2013 - dias e horários distintos aos do cronograma do programa.

Foi considerado na pesquisa o fato de que as edições possuem uma proposta pedagógica sobre o tema, convertida em textos de apoio – Boletins - para os professores, e disponíveis no site do Salto para o Futuro. Essas propostas foram utilizadas na análise descritiva para evidenciar as intenções político-pedagógicas da produção de cada conteúdo nas edições analisadas.

Veiculadas no primeiro semestre de 2013, as edições constituem duas séries: “Alfabetização” (com ênfase nos três primeiros anos do ensino fundamental), apresentada em oito edições durante os meses de abril e maio; e “Educação Infantil” apresentada em quatro edições durante o mês de junho.

A série “Alfabetização” contempla os temas: “O currículo no ciclo de alfabetização”; “Planejamento no ciclo de alfabetização”; “Ambiente formativo no ciclo de alfabetização”; “Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita”; “Literatura e outros gêneros textuais no ciclo de alfabetização”; “Projetos didáticos no ciclo de alfabetização”; “Gestão para inclusão no ciclo de alfabetização”; “Concepções e prática de avaliação no ciclo de alfabetização”. Na série “Educação Infantil” os assuntos abordados são: “Novas diretrizes para a educação infantil”; “Docência na educação infantil”; “Educação infantil no campo”; “Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola”.

Edição 1 “O currículo no ciclo de alfabetização”

Salto Revista (01/04/2013)²²

No Salto Revista, a alfabetização é apresentada como uma das fases “mais importantes da vida escolar”²³. Por isso, nas edições que compõem a série, a

²² As datas informadas em cada edição correspondem ao dia de sua apresentação inédita, conforme o cronograma do programa.

²³ Nesta pesquisa, as falas dos apresentadores e dos entrevistados nas edições – consideradas informações extraídas do programa – são identificadas com a referência SALTO PARA O FUTURO.

proposta é “refletir sobre como a alfabetização vem sendo compreendida por pesquisadores, quais as principais discussões sobre o tema e acompanhar professores que desenvolvem experiências bem sucedidas em todo o Brasil” (SALTO PARA O FUTURO, 2013a).

Com consultoria da professora Luiza Olivia Lacerda Ramos²⁴, a primeira edição da série trouxe como assuntos: as mudanças no currículo para o ciclo de alfabetização, o direito a aprendizagem, os espaços alfabetizadores, o papel do gestor escolar e a participação da comunidade na aprendizagem.

Conforme a proposta pedagógica elaborada para a edição temática:

É importante destacar que um ciclo de três anos para a alfabetização das crianças, compreendendo a faixa etária de seis a oito anos de idade, exige o comprometimento da gestão em todas as suas esferas, pois quando se assume a alfabetização enquanto política pública de Estado e se estabelece um período para que isso ocorra, tal decisão demarca e qualifica um tempo para que haja investimentos efetivos, assegurando que todas e cada uma das crianças do sistema educacional brasileiro de fato sejam alfabetizadas [...] Para tanto, precisa-se de um currículo em que a parceria inteligente alfabetização e letramento qualifique o processo de alfabetização e possibilite a organização, de forma racional, de situações e atividades de leitura e escrita significativas em contextos também significativos para a criança. (RAMOS, 2013, p. 5-6).

O início do programa apresentou entrevistas realizadas com alunos das escolas visitadas – nos estados Rio Grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul - para a gravação das reportagens da série “Alfabetização”. As perguntas feitas às crianças buscaram suas opiniões sobre a importância da leitura e da escrita.

Na “Linha do tempo”, foi apresentado um breve percurso histórico da organização escolar por ciclos no país, demonstrando que o sistema é o mais adequado para a alfabetização, pois:

[...] enquanto compromisso de gestão pública, explicita e define para os professores alfabetizadores e gestores educacionais objetivos precisos do que de fato se concebe como uma criança alfabetizada ao final de três anos, bem como demarca para as redes e sistemas de ensino os direitos de aprendizagem fundamentais e básicos para o aprendizado da leitura e da escrita no decorrer desse tempo. [...] A possibilidade do acesso ao Ensino

²⁴ Pesquisadora na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora da Universidade Salvador (UNFACS).

Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todos os meninos e meninas brasileiros usufruam o direito à educação, num ambiente educativo mais focado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão. (RAMOS, 2013, p. 18).

Na reportagem exibida sobre o direito de aprender, os especialistas entrevistados apontaram questões que localizam o direito à aprendizagem na perspectiva de que:

[...] para a UNESCO, a alfabetização “é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje”. Por esse sentido, o direito à educação implica o direito à alfabetização e o *direito a aprendizagens básicas* no ciclo que constitui este “tempo” de alfabetizar: os três primeiros anos.[...] trata-se também de assegurar que todas as meninas e meninos brasileiros estejam *alfabetizados na perspectiva do letramento* até os oito anos [...] Tomar a aprendizagem como um direito é abrir horizontes para perceber um currículo mais comprometido com o fazer das crianças, considerando especialmente seus saberes, suas vivências e seu tempo de brincar, imaginar, criar hipóteses e testá-las (RAMOS, 2013, p.19-20).

Na visita à Escola Municipal “Iracema Maria Vicente”, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a equipe do Salto registrou como ocorre a participação dos pais, professores e gestores na formulação do currículo para o ciclo de alfabetização. Os repórteres do programa entrevistaram os alunos sobre a relação com a escola e os professores. Nas entrevistas com os professores, as perguntas abordaram a relação entre família e escola, caracterizada pela presença efetiva dos pais. A entrevista com a coordenação pedagógica explicou que a proposta é baseada na concepção do pesquisador Pedro Demo, que propõe espaços alfabetizadores para a pesquisa permanente. Todas as entrevistas – gestão e professores - destacaram que a pesquisa no processo de alfabetização deve ser realizada com atividades de “encantamento” para que se atinja o propósito de “nenhum aluno a menos” (SALTO PARA O FUTURO, 2013).

Nessa visita, o Salto evidenciou que a escola está em sintonia com a proposta do sistema de ciclos que solicita:

[...] perceber o rito da passagem que deve ser instalado entre educação infantil e ensino fundamental. Pois a criança de seis a oito anos nutre-se do presente, do aqui e agora, agindo com uma intensidade que traz da educação infantil. Suas potencialidades de ser criança devem ser exaltadas

e, a cada passo dado, devem ser valorizadas. Esta criança alimenta-se de elogios e aprende motivada, tendo suas qualidades destacadas das suas fragilidades [...] E, ainda, que seja sensível e atenta às relações que se estabelecem entre a família e a escola e como este vínculo pode fortalecer o desenvolvimento dessas crianças (RAMOS, 2013, p.20).

Na reportagem de visita à Escola Municipal “Nazira Anache”, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a equipe do programa conheceu como o trabalho com a alfabetização é estimulado através da música. Professores e alunos exploraram as possibilidades (vídeo, desenho e produção textual) da letra da música “Aquarela” – do compositor Toquinho -, fizeram um roteiro de recados e, com o auxílio do monitor de rádio da escola, todos terminaram ouvindo a música na “Rádio Recreio”.

Visitando a Escola Básica Municipal “Profa. Adélia Lutz”, São Bento do Sul, Rio Grande do Sul, o Salto para o Futuro compreendeu como a comunidade participa da gestão escolar. A proposta pedagógica elaborada com os pais, alunos, professores e orientação da Secretaria Municipal da Educação, garante uma gestão democrática que permite um “trabalho efetivo no contexto escolar com o ganho da credibilidade da comunidade” (SALTO PARA O FUTURO, 2013a).

Na Escola Municipal “Poeta Solano Trindade”, em Recife, Pernambuco, o nome da escola tem influência direta na identidade da sua proposta pedagógica, inspirada na história de “um poeta negro... que trabalha toda essa questão do brincar com a palavra... com a cultura... encantou toda a comunidade”. A diretora relata que busca o envolvimento de toda comunidade na construção de um projeto coletivo. O trabalho envolvendo literatura, também é destacado pelos professores (SALTO PARA O FUTURO, 2013a).

Encerrando o Salto Revista, foram exibidas as entrevistas com o escritor Antônio Torres, de Recife, Pernambuco, e com o compositor Moacyr Luz, do Rio de Janeiro.

Salto Debate (03/04/2013)

Para o programa Salto Debate da edição 1 , foram convidados: Silvanne Ribeiro, pesquisadora em psicologia da educação; professor Roberto Sidnei

Macedo, Universidade Federal da Bahia; professora Rosemary Lacerda Ramos, Faculdade Social da Bahia.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via vídeo enviado para o site do Salto (uma intervenção) e pelo Fórum no site (três intervenções). Também houve a participação na “Enquete”: “Considerar a aprendizagem como um direito traz mudanças para a prática do professor?”, com 77% dos participantes respondendo que “Sim”, e 23% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu “o currículo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental; a definição de direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização; a importância da dimensão integradora da alfabetização com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar; a gestão e a garantia dos direitos de aprendizagem para as crianças de 6 a 8 anos de idade” (SALTO PARA O FUTURO, 2013).

Categorias identificadas na edição 1:

A valorização de professores e alunos como sujeitos importantes do processo apresenta a Força Vital.

A participação ativa da família apresenta Ancestralidade.

Os espaços de diálogo trazem a Oralidade.

O planejamento coletivo apresenta Comunitarismo/Circularidade.

As atividades de “encantamento” envolvem jogos e brincadeiras que demonstram a presença da Corporeidade.

Edição 2 “O planejamento no ciclo da alfabetização”

Salto Revista (08/04/2013)

As reportagens da edição 2 do programa Salto para o Futuro “apresentam escolas que têm características em comum: um bom planejamento e o compromisso

de criar caminhos que levem à aprendizagem”, pois, “no ciclo de alfabetização, o desafio é fazer um planejamento que seja flexível e leve em conta os seiscentos dias letivos que a criança tem para aprender a ler, a escrever e a fazer operações matemáticas básicas” (SALTO PARA O FUTURO, 2013b).

Com a consultoria da professora Maria Isabel Leite²⁵, o programa traz em sua proposta o entendimento de que:

Quando se fala em planejamento do ensino no Ciclo de Alfabetização, deve-se ter em mente que a escola não está apartada da vida, isto é, ela é um sistema social complexo, que não está descolado dos demais. Assim, a consolidação da escola pressupõe a existência de uma comunidade ao seu redor, que faz parte da sociedade mais ampla na qual ela está inserida, e assim por diante, até podermos pensar planetariamente [...] a função da escola não se encerra nela mesma e, desta forma, o desafio de um sistema/rede de ensino e/ou da escola é sempre contextualizar os processos de apropriação e produção de conhecimentos e, ainda, sublinhar a importância dos mesmos para a melhoria da vida dos sujeitos aprendizes [...] Portanto, o planejamento deve ser dinâmico e interdisciplinar, elaborado coletivamente com crianças e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a integrar suas vivências e saberes, assegurar a organicidade do processo e a oferta de experiências significativas (LEITE, 2013a, p.4).

Na primeira reportagem do Salto Revista – edição 2 – a equipe visitou a Escola Municipal “Dom Lelis Lara” e entrevistou a professora Nemis Furbino Barbosa²⁶, “que há quase trinta anos alfabetiza crianças da cidade de Coronel Fabriciano, em Minas Gerais”. Durante a entrevista, a professora relatou sua experiência de trabalhar a “alfabetização como um processo”, aperfeiçoando estratégias e criando materiais que contribuam para que a aprendizagem se efetive com “interesse, prazer e diversão” (SALTO PARA O FUTURO, 2013b).

Ainda na Escola Municipal “Dom Lelis Lara”, o Salto buscou compreender a proposta de “construir, renovar e inovar” no trabalho com alfabetização. A coordenação pedagógica da escola explicou que o projeto político pedagógico foi reformulado - após os resultados do IDEB²⁷ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - para atender as necessidades dos alunos relacionadas à aprendizagem. Através de avaliação diagnóstica – com alunos e pais – as metas e

²⁵ Arte-educadora, pedagoga, especialista em Psicopedagogia, mestre e doutora em Educação, com pós-doutorado em Arte-Educação.

²⁶ O programa não identificou a escola em que trabalha a professora entrevistada.

²⁷ A reportagem não menciona o ano base utilizado.

os objetivos foram traçados para elevar a aprendizagem. As atividades realizadas na “Árvore da Leitura”, no pátio da escola, foi um dos espaços alfabetizadores criados para a intervenção pedagógica. A oficina de matemática, explorando o trabalho lúdico - através de atividades corporais -, “foi eleita como a preferida pelos alunos”. Os planejamentos - coletivo e individual - buscam a integração entre as diferentes áreas do conhecimento (SALTO PARA O FUTURO, 2013b).

A reportagem destacou a importância dos professores na realização de um “planejamento flexível, dinâmico e vivo”, que é “preche de imprevistos - interesses e questões que emergem na turma e, assim, ganham corpo naquele momento [...] os livros didáticos e planejamentos padronizados, impostos de fora para dentro, não podem engessar e encarcerar os professores (LEITE, 2013a, p.12).

Na cidade de Lajeado - Rio Grande do Sul - o Salto visitou a Escola Municipal “Guido Arnoldo Lermen”. Os espaços da escola foram apresentados por uma das alunas do ciclo de alfabetização, que mostrou porque “Minha escola é legal”. A equipe do programa também acompanhou uma das reuniões de planejamento integrado. Esses encontros são considerados “eixos” para o trabalho, coletivo e individual dos professores, respeitando o tempo e as necessidades de aprendizagem para cada aluno (SALTO PARA O FUTURO, 2013b).

De acordo com a proposta pedagógica da edição temática do Salto para o Futuro:

É fundamental que as propostas planejadas para o Ciclo da Alfabetização contribuam para uma trajetória autoral e autônoma, dialogal, solidária e responsável por parte de todas as meninas e meninos [...] exige flexibilização no planejamento e formação dos professores [...]Faz-se necessário, portanto, sublinhar que os professores têm que compreender os fundamentos da alfabetização/letramento para que possam fazer escolhas coerentes e, assim, planejar propostas que vão ao encontro umas das outras [...] Sabemos que as opções metodológicas são mais do que uma decisão estritamente pedagógica: elas são também decisão política. Interessa àquele professor, àquela escola e/ou rede/sistema acolher a diversidade de interesses e realidades do grupo, desenvolvendo sua perspectiva de pertencimento, fortalecendo identidades, enfatizando a dimensão crítica do conhecimento, potencializando seus saberes (LEITE, 2013a, p. 11-13).

No final da reportagem, o assunto foi o processo de avaliação - dos alunos e da escola - no ciclo de alfabetização. O portfólio - apresentado como uma

das possibilidades de avaliação contínua – é utilizado para registrar o processo de aprendizagem do aluno e “a caminhada da escola”. Os registros são compartilhados com os pais, colaboradores no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (SALTO PARA O FUTURO, 2013b).

A avaliação é considerada um dos principais itens no ciclo de alfabetização. Deve ser “contínua e processual”, permitindo “a correção de rumos e realinhamento de estratégias [...] uma avaliação que mostre a forma como os direitos de aprendizagem vêm sendo concretizados, ou não, e o que pode/deve ser feito para sua efetivação” (LEITE, 2013, p. 17).

Salto Debate (10/04/2013)

Para o programa Salto Debate da edição 2 , foram convidadas: Tatiana Schuhl, coordenadora pedagógica da Escola Municipal “Guido Arnoldo Lermen”; Rosilene Silveira, professora da rede pública de ensino de Santa Catarina ; Rosaura Soligo, coordenadora de projeto do Instituto Abaporu de Educação e Cultura.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via vídeo enviado para o site do Salto (uma intervenção) e pelo Fórum no site (uma intervenção). Também houve a participação na “Enquete”: “Você acha que um dos maiores desafios do planejamento do ciclo de alfabetização é a construção coletiva?”, com 96% dos participantes respondendo que “Sim”, e 04% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013b).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu ”o planejamento do ensino no ciclo de alfabetização integrando a área de Linguagem e seus componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte, com as demais áreas; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento; a importância do uso de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC e outros, jornais, materiais publicitários, televisão, computador ...” (SALTO PARA O FUTURO, 2013b).

Categorias identificadas na edição 2:

Professores e alunos como sujeitos de intervenção na realidade permite identificar a Força Vital.

A valorização da família aponta a presença da Ancestralidade.

No planejamento coletivo é possível identificar Comunitarismo/Circularidade.

Os espaços de diálogo e trabalho corporal trazem a Oralidade e a Corporeidade.

Edição 3 “Ambiente formativo no ciclo de alfabetização”

Salto Revista (15/04/2013)

A escola e seus ambientes alfabetizadores esteve em discussão na edição 3 do programa Salto para o Futuro.

Na proposta pedagógica da edição, a consultora Maria Isabel Leite²⁸ afirma:

Toda escola, independentemente do segmento em que atue, ou da proposta que assuma, deve preocupar-se em estruturar e consolidar um ambiente formativo – ambiente este que passa não só pelo espaço físico claro e arejado, sua organização e mobiliário, configurando-se como um espaço escolar acessível, inclusivo, com oferta quantitativa de material e equipamentos variados e de qualidade; mas também pelas relações ali engendradas. O ambiente formativo é também um ambiente saudável, acolhedor, que busca atender às diferentes necessidades e desejos de todos aqueles que por ali circulam e atuam, não apenas favorecendo as trocas e descobertas, mas, sobretudo, impulsionando os processos de apropriação e de produção de sentidos e significados (LEITE, 2013b, p.2).

O Salto Revista inicia com a reflexão sobre a configuração de um espaço alfabetizador:

[...] os diferentes espaços escolares são percebidos como parte deste ambiente maior: o pátio, a biblioteca, as salas de aula, a horta, a sala de informática ou de recursos – em outras palavras, é o conjunto dos diversos

²⁸ Arte-educadora, pedagoga, especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Educação, com pós-doutorado em Arte-Educação.

espaços somados às tramas relacionais ali tecidas que constitui, no caso das escolas, seu ambiente formativo geral (LEITE, 2013b, p.4).

A equipe do Salto e a consultora da edição estiveram na “Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro”. Durante a visita, a especialista comentou o que envolve a organização de espaços alfabetizadores:

[...] a escolha da organização não é neutra, “nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas”. Nesta direção, não apenas a maneira de arrumar o mobiliário, como a própria escolha deste deve ser revisitada: quando focamos no mobiliário disponibilizado, defendemos que, antes de tudo, as crianças têm que poder sentar-se confortavelmente nas cadeiras... [...] Além das carteiras, estantes e armários costumam compor o mobiliário das salas de aula, igualmente explicitando as concepções teóricas que embasam suas escolhas [...] a disponibilização de materiais em estantes abertas e baixas fala de uma ideia de criança autônoma, que faz escolhas, que sabe cuidar de si e do outro, que respeita os limites do grupo e trabalha de maneira cooperativa, na dimensão de coletividade e cidadania (LEITE, 2013b, p.25).

Visitado a Escola Municipal de Ensino Fundamental UMEF “Capitão Felipe Dieter”, em Lajeado, Rio Grande do Sul, a reportagem foi sobre a criação dos espaços alfabetizadores. A apresentação dos espaços da escola foi feita por um dos alunos explicando porque “Minha escola é legal”.

Nas entrevistas com os professores, a cooperação entre os alunos - na superação das dificuldades durante o processo de alfabetização – foi um aspecto destacado como importante para o trabalho. Os entrevistados explicaram que na sala de aula como espaço alfabetizador são utilizados múltiplos recursos – leitura, jogos e brincadeiras, músicas – com ênfase no trabalho com a oralidade. A escola possui uma biblioteca que segue as orientações da proposta pedagógica de formação de sujeitos leitores e escritores autônomos.

A participação dos pais também foi registrada na reportagem, que acompanhou uma das reuniões entre os professores e a família onde se discutiram estratégias para o processo de alfabetização e as questões administrativas da escola.

O diálogo e a “escuta sensível” na relação entre os pais e a escola, são indispensáveis quando:

[...] entende-se que o próprio ambiente escolar educa crianças e adultos, influenciando decisivamente na qualidade das relações e das experiências que ocorrem em seu interior [...] pensar o espaço da escola como lugar socialmente construído pelas crianças e pelos adultos que nele habitam e convivem (LEITE, 2013b, p.3).

Na visita à Escola Municipal “Said Albeny”, em Coronel Fabriciano, Minas Gerais, o Salto conheceu o “Projeto LITERARTE”, que envolve a parceria com a família dos alunos que levam os livros para suas casas e, acompanhados pelos pais, realizam a leitura e a avaliação da atividade. A oferta de diversos gêneros textuais em vários espaços da escola estimula à leitura ao mesmo tempo em que cria “cantinhos” que oferecem

[...] possibilidades de a criança se movimentar; trabalhar sentada no chão, ou de pé; variar seu grupo de colegas-parceiros; eleger uma proposta de livre escolha; entre outras possibilidades que dinamizam o dia a dia e, ainda, favorecem o respeito aos diferentes níveis de aprendizagem e de interesses dentro do mesmo grupo de alunos (LEITE, 2013b, p.26).

A escola também realiza a oficina de percussão “leitura, rítmica compasso” no trabalho de alfabetização. Essa atividade é um exemplo de que:

Acolher as brincadeiras e as diversas expressões das culturas da infância nos espaços escolares expressa uma concepção de aluno como criança, como sujeito da linguagem, como sujeito de direitos, dentre os quais o direito a aprender e se desenvolver plenamente, tendo a escola como ambiente formativo/ alfabetizador privilegiado, onde se desenrolam e desenvolvem tramas interativas diversas, descobertas múltiplas e expressões coletivas e singulares plenas de significação (LEITE, 2013b, p.23).

No final da reportagem, registrou-se a participação dos pais dos alunos no Conselho Escolar, que, segundo a diretora da escola, é fundamental para a efetivação de uma gestão democrática (SALTO PARA O FUTURO, 2013c).

A última visita exibida durante a edição foi realizada ao “Instituto Benjamin Constant”, que atende pessoas com deficiência visual. O trabalho com crianças em processo de alfabetização é realizado em um ambiente alfabetizador que permite o

uso de estratégias e materiais que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita. A pedagoga responsável pela sala de aula é especialista no trabalho com alfabetização de crianças com deficiência visual. Na reportagem, a professora explica que:

A alfabetização da criança com deficiência visual não difere muito do processo de alfabetização de uma criança que não tenha deficiência visual... Eu digo que o que muda são as estratégias... A utilização do Braille, o Soroban pra matemática... Mas o processo não difere muito, nós seguimos o mesmo currículo... São as mesmas atividades, as mesmas disciplinas, mas com procedimentos um pouco diferentes (SALTO PARA O FUTURO, 2013c).

Com essa reportagem, o programa elucida o conteúdo de sua proposta pedagógica ao abordar a necessidade de criação de espaços específicos para inclusão de todos os alunos no processo de alfabetização:

É importante, ainda, ressaltar que nesse “todos” incluem-se as crianças com baixa acuidade visual, auditiva, motora e intelectual, permanente ou temporária, bem como aquelas com dificuldades de aprendizagem – sempre na busca de formas significativas de inserção das mesmas nas atividades planejadas (LEITE, 2013b, p. 20).

Salto Debate (17/04/2013)

Para o programa Salto Debate da edição 3, foram convidadas: Adriana Castro, professora da rede pública de ensino de Lajeado, RS; a pedagoga Célia Flores; a professora Jaqueline Moraes, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via e-mail (duas intervenções), vídeo enviado para o site do Salto (duas intervenções) e pelo Fórum no site (uma intervenção). Também houve a participação na “Enquete”: “A preocupação com a construção dos espaços alfabetizadores faz parte da sua prática pedagógica?”, com 79% dos participantes respondendo que “Sim”, e 21% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013c).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu “a sala de aula como ambiente alfabetizador; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula e em outros espaços para atendimento às diferentes

necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas e em pequenos grupos, favorecendo as interações; a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de todas as crianças nas atividades planejadas” (SALTO PARA O FUTURO, 2013c).

Categorias identificadas na edição 3:

Professores e alunos como sujeitos autônomos e criadores revela a presença Força Vital.

Nos trabalhos com contação de histórias, jogos e brincadeiras, músicas estão presentes a Oralidade e a Corporeidade.

Na valorização da família está presente a Ancestralidade.

A cooperação no planejamento e no desenvolvimento das atividades apresenta Comunitarismo/Circularidade.

Edição 4 “Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita”

Salto Revista (22/04/2013)

A edição 4 do Salto para o Futuro buscou discutir as questões: “Como a criança aprende a ler e a escrever? De que forma o professor pode acompanhar seus alunos ao longo dessa caminhada? Que estratégias ele pode utilizar?”.

Ao falar sobre a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, a consultora da edição Telma Ferraz Leal²⁹, destaca que:

Propõe-se, hoje, que o indivíduo alfabetizado é o que é capaz de ler e escrever textos com autonomia. É capaz de participar ativamente de diferentes situações em que a escrita está presente [...] na realidade, as crianças não aprendem um código; mais que isso, elas se apropriam de um sistema notacional. Desse modo, elas precisam compreender o funcionamento do sistema de escrita e não apenas memorizar as correspondências grafofônicas (LEAL, 2013, p.5).

²⁹ Professora e pesquisadora do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

O trabalho com ditado como estratégia para o ensino da leitura e da escrita foi registrado pelo Salto Revista na visita à Escola Municipal “Panamá”, Rio de Janeiro. Os diversos gêneros textuais são utilizados nas atividades diárias, sempre partindo do interesse demonstrado pelos alunos.

Na Escola Municipal “Monteiro Lobato”, em Recife, Pernambuco, as atividades com gibis são motivadoras para a alfabetização. Utilizando as histórias em quadrinhos, a professora propõe que as crianças escrevam cartas para os personagens, com o objetivo de que os alunos reflitam sobre a escrita das palavras, principalmente as escritas com sílabas complexas.

Os professores salientaram a relevância da participação dos pais no incentivo ao processo de ensino e aprendizagem da leitura.

A visita à Escola Municipal “Poeta Solano Trindade” - Recife, Pernambuco -, permitiu observar que professores utilizam os jogos e as brincadeiras para que a criança aprenda a interagir, a se expressar, a negociar, a ler e escrever. Essas atividades também favorecem a avaliação – individual e coletiva -, que acontece durante o trabalho com os alunos. A professora enfatiza que aliar o lúdico ao processo de ensino contribui para motivar a aprendizagem, pois nos jogos e nas brincadeiras as crianças encontram diversão enquanto o professor utiliza como recurso didático (SALTO PARA O FUTURO, 2013d).

Na Escola Municipal “Nova Santana”, Camarajibe, Recife, Pernambuco, o uso dos jogos como recurso didático possibilita: a exploração das regras, relação com a realidade; o trabalho com a função social do texto; o atendimento aos diversos níveis de alfabetização das crianças: silábico a alfabético.

Para saber: “como o livro didático está inserido no ciclo de alfabetização?”, o Salto entrevistou professoras e alunos das escolas visitadas em Recife. Os alunos relataram que os textos dos livros didáticos são interessantes para que aprendam a ler e escrever. Para os professores, a diversidade de gêneros textuais que os livros apresentam é importante para o trabalho (SALTO PARA O FUTURO, 2013d).

No encerramento do Salto Revista, os apresentadores destacaram: leitura, produção textual e oralidade são recursos que permitem a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem; é importante oportunizar momentos de exploração das possibilidades da escrita e como ela acontece; são importantes atividades problematizadoras com diversidade de textos; o professor é um mediador com intervenção problematizadora do processo; a sistematização do processo de alfabetização e de letramento – conhecimento do sistema notacional e acesso ao processo de reflexão sobre o texto e a palavra.

Salto Debate (12/06/2013)

No programa Salto Debate da edição 4, foram convidados: a consultora da edição Telma Ferraz Leal e o professor Artur Gomes de Moraes, Universidade Federal de Pernambuco; a professora Luciana Piccole, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via e-mail (duas intervenções), vídeo enviado para o site do Salto (duas intervenções) e pelo Fórum no site (três intervenções). Também houve a participação na “Enquete”: “Você tem dificuldades na hora de pensar a metodologia mais adequada para o trabalho com os alunos do ciclo de alfabetização?”, com 86% dos participantes respondendo que “Sim”, e 14% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013d).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu “o funcionamento do sistema alfabético de escrita; os processos de apropriação do sistema alfabético de escrita e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino desse sistema notacional; os diversos suportes e gêneros textuais na rotina da alfabetização e os usos sociais da leitura e da escrita; o uso de diferentes recursos didáticos” (SALTO PARA O FUTURO, 2013d).

Categorias identificadas na edição 4:

O professor com sua intervenção problematizadora e a busca da escrita autônoma do aluno, indicam a presença da Força Vital.

As intenções apresentadas no uso dos jogos e brincadeiras como recursos didáticos apresentam a Corporeidade, a Oralidade, Comunitarismo/Circularidade.

A valorização da família é o reconhecimento da Ancestralidade no processo educativo.

Edição 5 “Literatura e outros gêneros textuais no ciclo de alfabetização”

Salto Revista (06/05/2013)

Literatura, quadrinhos e tirinhas, textos de tradição oral: jornalísticos e cartas, foram os assuntos da edição 5 do programa Salto para o Futuro.

A consultora da edição Maria Francisca Mendes³⁰, explica que a proposta pedagógica do programa pretende:

[...] ressaltar a sala de alfabetização enquanto espaço dialógico e autoral, de construção da língua e de leitura de mundo – a mesma leitura defendida pelo mestre Paulo Freire, quando resalta a importância de significar o que se lê e escreve. Buscar essa escrita significativa, onde o sujeito se inscreve a partir das experiências que vive e partilha coletivamente [...] Reconhecendo a criança como sujeito ativo de um conhecimento que já começa a formar-se antes mesmo de sua chegada ao universo escolar, onde é convidada a prosseguir nas reflexões – descartando algumas; complementando, transformando e assegurando outras (MENDES, 2013, p.29).

A abertura do Salto Revista começou com a pergunta: “Por que é importante trabalhar com a leitura literária no processo de alfabetização?” A pergunta foi respondida por professores que enfatizaram: a apropriação da própria leitura, da palavra escrita feita com prazer e que tenha relação com a vida (SALTO PARA O FUTURO, 2013e).

Saber como a literatura está inserida no projeto político pedagógico, foi o motivo da visita feita à Escola Municipal “Abelardo Chacrinha Barbosa”, localizada

³⁰ Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

na comunidade da Rocinha, Rio de Janeiro. Entrevistas com pais e alunos demonstram a compreensão da importância da leitura como possibilidade de mudança da realidade social. Os professores explicam que a escola tem a preocupação de “aproximar o mundo para que as crianças que não saem da comunidade tenham informação do que acontece fora do morro”. A proposta é “oportunizar o acesso aos livros que os alunos de classes populares não têm fora da escola” (SALTO PARA O FUTURO, 2013e).

A escola desenvolve atividades de leitura e contação com a presença de autores de livros. No dia da visita do Salto, a atividade contou com parceira de Lilia Sypriano, autora do livro de suspense infantil “Quem matou Honorato, o rato?”. Entre os objetivos da atividade está a exploração da criatividade e do gosto pela leitura, estimulando a criação de um final para a história - escrito pelas crianças- antes ser revelado o final original.

Essa atividade reflete a ideia do exercício de leitura e escrita proposta pela consultoria do programa:

A escola, como instituição em permanente diálogo com a vida, deve formar leitores e escritores que possam ser autores de suas próprias narrativas. Só assim estará desempenhando sua função de constituir sujeitos autônomos e conscientes de seu lugar no mundo social e político (MENDES, 2013, p.18).

Na visita realizada à Escola Municipal “João Francisco Garcez” o assunto abordado foi o uso das histórias em quadrinhos – gibis – na alfabetização. A experiência registrada pelo programa mostra os alunos em atividade de construção de seus próprios gibis com os temas que escolheram.

A professora que realizou a atividade relatou que a proposta possibilitou maior interação e expressão dos alunos.

Os alunos entrevistados falaram sobre seu interesse na atividade, o que retrata:

[...] [como] as produções das crianças estão repletas de diferentes lógicas e negociações vividas entre o oral e o escrito; o desenho e a letra; os signos e os sentidos. Na busca por uma prática dialógica, negociações ou invenções das crianças não são vistas como problemas, mas sim como problematizações (MENDES, 2013, p. 20).

A produção de audiovisual pelos do terceiro ano do ciclo de alfabetização foi a atividade que o Salto conheceu na visita realizada à Escola Municipal “Roberto Burle Marx”, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro. As professoras entrevistadas narram que o processo de produção dos vídeos envolve coletividade, pesquisa e descoberta. Que as crianças podem buscar suas habilidades entre as várias fases do processo de produção. Também observam a importância da formação continuada dos professores para que novas estratégias de ensino proporcionem trabalhos como esse.

Na Escola Municipal “Jornalista Brito Broca”, localizada no Morro da Formiga, Rio de Janeiro, a parceria da escola com o “Projeto Bairro Educador” – da Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro -, proporciona que os alunos produzam o “Jornal Extra - Brito Broca”, que reúne acontecimentos da escola e da comunidade. Os alunos também produzem os livros em exposição na Feira de Livros da escola. Todo o processo de produção dos textos – jornal e livro – é acompanhado por professores dedicados ao estímulo da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

Ainda na Escola Municipal “Jornalista Brito Broca”, a visita da professora Maria Isabel Leite, autora do livro “Cartas entre Marias”, proporcionou às crianças uma nova conversa sobre a diversidade cultural (a professora da turma já havia trabalho com a história antes da visita da autora). Durante a atividade a autora perguntou para as crianças o que mais chamava sua atenção na história.

Após a atividade, em entrevista ao Salto, a autora mencionou que nas visitas que fez pelo Brasil – colhendo impressões sobre a história – as crianças sempre citam que as situações em que se identificam, ou se sentem tocadas, são as que mais se aproxima da realidade delas.

Na avaliação sobre a atividade, Maria Isabel Leite comenta que, ao conhecer pessoalmente o autor das histórias, as crianças se sentem “empoderadas do sentimento de que elas são autoras escritora em qualquer fase da alfabetização” A atividade “valoriza o conhecimento das crianças, aproximando e estimulando no

reconhecimento do valor de sua história”. A criança “também produz conteúdo e deve ser aproveitado pela escola” (SALTO PARA O FUTURO, 2013e).

Salto Debate (08/05/2013)

O programa Salto Debate da edição 5, teve como convidadas: a professora Maria Francisca Mendes, consultora da edição; a professora Carmem Perez, Universidade Federal Fluminense; a professora Edwiges Zaccur, Universidade Federal Fluminense.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via telefone (uma intervenção), vídeo gravando enviado para o site do Salto (uma intervenção). Também houve a participação na “Enquete”: “Os diversos gêneros textuais fazem parte da sua prática com os alunos?”, com 76% dos participantes respondendo que “Sim”, e 24% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013e).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu “os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; a literatura autoral, os textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as tiras e os textos dos gibis. A sala de aula, projetos e cantos de leitura, a biblioteca escolar. O diálogo escola e família na promoção da leitura” (SALTO PARA O FUTURO, 2013e).

Categorias identificadas na edição 5:

Reconhecendo a criança como sujeito ativo de um conhecimento é possível identificar a Força Vital.

Com a valorização das famílias está presente a Ancestralidade.

A escola como instituição em permanente diálogo com a vida, formando leitores e escritores que possam ser autores de suas próprias narrativas, traz a presença da Oralidade.

A interação e expressão comentadas na atividade de história em quadrinhos revela a presença da Corporeidade.

Comunitarismo/Circularidade está na atividade de produção dos vídeos desenvolvendo coletividade.

Edição 6 “Projetos didáticos no ciclo de alfabetização”

Salto Revista (13/05/2013)

O planejamento e a organização de atividades para a leitura e a escrita através dos projetos didáticos foi o assunto discutido na edição 7 do Salto para o Futuro.

A consultora da edição, Francisca Izabel Pereira Maciel³¹, destaca que:

[...] uma proposta curricular que atenda ao ciclo de alfabetização passa necessariamente pela distribuição gradual das capacidades ao longo dos três anos, sem que se tenha uma sobrecarga em determinado ano e, sim, uma organização coerente e adequada aos conhecimentos e à idade dos alunos.[...] Uma proposta envolve um processo permanente de *experimentação* e *reflexão* na ação pedagógica, para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Entendemos que as práticas de ensino e as experiências dos professores são imprescindíveis e podem favorecer a ampliação dos referenciais teóricos e culturais dos docentes e de sua autonomia no trabalho no ciclo de alfabetização (MACIEL, 2013, p.4).

Na primeira reportagem, o Salto Revista entrevista educadores sobre a importância da “sequência didática” no planejamento das atividades. Compreendida como uma sequência de atividades planejada e compartilhada com os alunos, se desenvolve com: o conhecimento prévio do aluno sobre o tema; a organização das etapas de construção do conhecimento sobre o tema; a sistematização de uma avaliação continuada processual sobre o processo de desenvolvimento da criança, “de onde partiu, por onde caminhar e aonde chegou” (SALTO PARA O FUTURO, 2013f).

A visita ao “Centro Pedagógico da Universidade de Minas Gerais” proporcionou o conhecer a experiência de uma professora que – usando a sequência didática - acompanha a mesma turma de alunos desde o início do ciclo de

³¹ Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/ UFMG.

alfabetização, o que permite “o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com tranquilidade e eficiência no período de três anos” (SALTO PARA O FUTURO, 2013f).

Os alunos entrevistados pelo programa falaram sobre como se relacionam com os professores e como são realizadas as atividades na escola.

O planejamento coletivo dos professores foi assunto da visita feita à Escola Municipal “Profa. Claudomira”, em Lagoa Santa, Minas Gerais. Começando a com um passeio pelo “Parque do Sumidouro” – onde estão preservadas as pinturas rupestres que fazem parte da cultura da cidade -, a equipe do Salto conheceu a proposta de preservação da história local, um objetivo comum a todas as escolas do município. O Projeto de Educação Patrimonial está inserido no currículo da escola e conta com planejamento integrado e avaliação diagnóstica e processual no trabalho com leitura e escrita no ciclo de alfabetização. O destaque da visita foi para a atividade de contação de história realizada na biblioteca da escola, com o objetivo de – através da oralidade e do teatro - estimular a leitura e a escrita (SALTO PARA O FUTURO, 2013f).

A apresentação da escola foi feita por um dos alunos no quadro do programa “Minha escola é legal”.

Na Escola Municipal “Mauricio de Nassau”, em Recife, Pernambuco, o trabalho com projetos é voltado para a necessidade e o interesse da comunidade. Os alunos entrevistados explicaram que, com as aulas passeio realizadas no bairro, estão mostrando aos moradores a importância da reciclagem do lixo e sua destinação correta (SALTO PARA O FUTURO, 2013f).

A entrevista com a educadora Magda Soares – professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – encerrou o programa Salto Revista.

Salto Debate (15/05/2013)

O programa Salto Debate da edição 6, teve como convidadas: a professora Andreia Laice, Escola Municipal “Coronel Pedro de Freitas, Lagoa Santa,

Minas Gerais; a professora Kely Cristina Souto, Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais; a professora Francisca Maciel, consultora da edição.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via facebook (três intervenções), vídeo gravado enviado para o site do Salto (uma intervenção), e-mail (duas intervenções) e pelo Fórum no site (três intervenções). Também houve a participação na “Enquete”: “Você trabalha com projetos didáticos no ciclo de alfabetização?”, com 65% dos participantes respondendo que “Sim”, e 35% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013f).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu “projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização: diálogos entre a área da Linguagem e seus componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte, as áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e seus componentes curriculares História e Geografia; o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar” (SALTO PARA O FUTURO, 2013f).

Categorias identificadas na edição 6:

Na valorização das práticas e experiências dos professores e no reconhecimento do conhecimento prévio do aluno se identifica a categoria Força Vital.

No planejamento integrado e compartilhado como os alunos está a presença de Comunitarismo/Circularidade.

A atividade de contação de história com teatro apresenta as categorias Oralidade e Corporeidade.

A apresentação da proposta de preservação de uma história local, remete a categoria Ancestralidade.

Edição 7 “Gestão para inclusão no Ciclo de Alfabetização”

Salto Revista (20/05/2013)

Na edição 7, com a consultoria da professora Riva Cusnir Valansio³², o Salto para o Futuro discutiu: “gestão da alfabetização, inclusão e currículo; a diversidade na educação: incluir ou integrar; gestão compartilhada em educação”.

A consultora destaca que o trabalho do professor, em diálogo com outros gestores do ensino, é:

[...] elaborar propostas inclusivas que desenvolvam as habilidades de todos os alunos, com ou sem dificuldades de aprendizagem, ajustadas às novas dinâmicas sociais, culturais, econômicas e tecnológicas relacionadas ao mundo do trabalho e aos seus desafios, como também à pluralidade dos usos e funções da cultura escrita (VALANSIO, 2013, p.8).

No início do programa Salto Revista, justificou-se que as escolas visitadas durante a edição 7 foram escolhidas entre as atendidas pelo CEATEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado – na rede municipal de ensino de Miguel Pereira, Rio de Janeiro.

A primeira reportagem acompanhou a rotina de dois alunos da Escola Municipal “Pantanal”, que atende alunos da zona rural de Miguel Pereira. A entrevista com a família dos alunos demonstrou que a comunidade valoriza o trabalho de parceria da escola com CEATEE e, que todos estão envolvidos no processo: professores, pais e alunos.

Na escola “Pantanal”, os professores falaram sobre a importância do acompanhamento pedagógico para: reverter o sentimento de fracasso das crianças; o atendimento em grupo buscando atender as necessidades específicas de cada aluno; o encaminhamento do aluno e da família para atendimento no CEATEE.

Na visita ao CEATEE, o Salto entrevistou a equipe técnica que relatou as estratégias pedagógicas que são desenvolvidas para atender as crianças com dificuldades no processo de aprendizado. A partir da concepção de que “todos são capazes e podem aprender” e que “as dificuldades são momentâneas”, a equipe busca: diagnosticar qual a dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem que cada aluno apresenta; traçar metas e objetivos para atender um projeto de educação inclusiva; um plano de ação que motive o aluno e resulte em aprendizagem

³² Professora Inspetora Escolar da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Recreação de Miguel Pereira, RJ.

significativa. Os especialistas também comentaram que entre os recursos pedagógicos fundamentais estão: a presença de um professor investigador; conhecer a realidade da criança, habilidades e limitações dos alunos; conhecer e reconhecer a individualidade para trabalhar em conjunto (SALTO PARA O FUTURO, 2013g).

Visitando a Escola Municipal “Santa Luzia”, o programa investigou como acontece a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem em classe multiseriada. A escola tem única sala de aula com treze alunos e uma professora. Recebe o atendimento da coordenação pedagógica e da direção escolar quinzenalmente por ser um dos pólos de um complexo educacional. A professora explicou que com a avaliação constante consegue identificar as dificuldades e os avanços de cada aluno. O portfólio, apresentado aos pais bimestralmente, é um dos instrumentos do processo avaliativo que auxilia na reflexão da prática pedagógica para os professores e para os alunos. A escola também é atendida pelo CEATTE.

A formação continuada em exercício para professores que trabalham com crianças que apresentam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem é oferecida pelo CEATEE, como parte de um projeto de inclusão da rede municipal de ensino de Miguel Pereira.

No final do Salto Revista, a entrevista com a professora Riva Cusnir Valansio – consultora da edição e responsável pela Gestão Educacional da rede pública municipal de Miguel Pereira – reafirmou que: a valorização do professor, com formação continuada em exercício; o trabalho por uma aprendizagem significativa; a avaliação diagnóstica; a autoavaliação do professor; a valorização da família no processo educativo; e a parceria da gestão pública, fortalecem o projeto de educação inclusiva de qualidade.

Salto Debate (22/05/2013)

O programa Salto Debate da edição 7, teve como convidadas: a professora Riva Cusnir Valansio, consultora da edição; Leandra Deister, psicopedagoga – Secretaria Municipal de Ensino de Miguel Pereira; Euzinéia Miranda de Oliveira, professora da rede municipal de Miguel Pereira.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via facebook (três intervenções), vídeo gravando enviado para o site do Salto (uma intervenção), e-mail (duas intervenções) e pelo Fórum no site (cinco intervenções). Também houve a participação na “Enquete”: “Os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos são um desafio para você?”, com 91% dos participantes respondendo que “Sim”, e 9% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013g).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu “o ciclo de alfabetização e a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais; a inclusão como princípio do processo educativo; estratégias de atendimento às crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos direitos de aprendizagem; a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem. A sala de aula, a sala de recursos, atendimentos especializados, parcerias, concepção de gestão da equipe técnica da SME, avaliação e monitoramento e os espaços de formação continuada em exercício de professores na perspectiva da inclusão” (SALTO PARA O FUTURO, 2013g).

Categorias identificadas na edição 7:

No reconhecimento do Outro como capaz de expressar sua palavra, seu sentimento e visão de mundo é possível identificar a presença da Oralidade.

A valorização da família nos processos apresenta a presença da Ancestralidade.

O trabalho dos educadores com potencial de intervenção e transformação da realidade em conjunto com os alunos revela a presença da Força Vital.

Na preocupação com a autoestima da criança está a Corporeidade.

Comunitarismo/Circularidade é identificado na proposta de trabalho coletivo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Edição 8 “Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização”

Salto Revista (27/05/2013)

A “Avaliação no ciclo de alfabetização: concepção, instrumentos, procedimentos e registros” foi o assunto da edição do programa Salto para o Futuro com consultoria de Claudia de Oliveira Fernandes³³.

Alfabetizar e avaliar estão estreitamente implicados com a visão de mundo que cada um de nós tem. Essa maneira de ver o mundo, que está imbricada na ação do/a professor/a, traz para nossas práticas reflexos de nossa cultura, de nossas vivências, que ainda estão muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar [...] É importante, também, pontuar que a avaliação deve ser compreendida como mais um ingrediente dos processos de aprendizagem e não como uma etapa final de um percurso. Avaliar é parte integrante do ensinar e do aprender (FERNANDES, 2013, p.4).

A edição inicia fazendo a distinção sobre prova e avaliação. A prova é um dos instrumentos – procedimentos ou atividades - possíveis no processo de avaliação que:

[...] acontece ao longo de todo o percurso de aprendizagem dos estudantes. Sem avaliar não há construção de conhecimentos, não há aprendizagens [...] O processo de avaliar envolve fazer um diagnóstico de uma situação [...] envolve, ainda, estabelecer formas de atuar para melhorar a situação, no que for necessário e, depois de diagnosticada essa situação, tomar decisões a partir da ação implementada (FERNANDES, 2013, P.9).

O Salto traz também a relação entre a forma de avaliação escolar e a construção de uma sociedade democrática, chamando a atenção do público para o fato de que a avaliação possibilita uma profunda reflexão “acerca da concepção da função social da escola, dos nossos valores e crenças” É preciso “refletir se as práticas estão coerentes com os princípios da autonomia, criatividade, inventividade, educabilidade, criticidade, participação” (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

Para falar sobre o papel social da escola e a formação de professores, o programa entrevistou alunos e professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO -. Esses pesquisadores acreditam na escola como espaço de desenvolvimento de sujeitos de cultura

³³ Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO

criadores de cultura; de acesso ao conhecimento acumulado historicamente; e de relações interpessoais. O professor tem papel de mediação dos processos do espaço escolar (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

Ao anunciar a reportagem de visita à Escola Municipal “Barro Branco”, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, os apresentadores do Salto destacaram que o município onde está inserida a escola “tem uma peculiaridade: a forte influência da cultura afro-brasileira”. E que os “temas ligados a africanidade inspiram diversas atividades nas escolas da região” (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

Tal observação mostrou-se significativa, pois a avaliação da aprendizagem se inscreve na cultura escolar. E, considerando que a avaliação faz parte dessa cultura, “ela está, portanto, estreitamente relacionada não só às crenças e valores que atribuímos à educação escolar das crianças e dos jovens, como também às rotinas que organizam a didática, os programas, o tempo e o espaço escolares” (FERNANDES, 2013, p.10).

A participação da família também é valorizada na avaliação da aprendizagem nos trabalhos com projetos de planejamento coletivo, que observam “as diferenças e as infinitas possibilidades e formas de aprender das pessoas” (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

A atividade escolhida para exibição no programa foi a de contação de história sobre uma princesa negra. Nesse trabalho a professora entrevistada explicou que o objetivo do trabalho é diagnosticar o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem verbal, possibilitando uma intervenção pedagógica dirigida às dificuldades apresentadas. (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

Na visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF “Rui Barbosa”, em Campo Bom, Rio Grande do Sul, a “Avaliação Formativa” foi o assunto:

A avaliação cotidiana, entendida como uma regulação contínua, orienta os processos das aprendizagens e reorienta constantemente as mediações do professor. A avaliação formativa, portanto, deve ser entendida como uma avaliação que corrige rumos, que regula o processo, que não objetiva dar notas ou quantificar acertos e erros (FERNANDES, 2013, p.13).

Novamente a participação da família foi destacada. Está presente a ideia de que a escola “também é lugar de formação social” por isso “todos devem estar conscientes do que está envolvido na avaliação” (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

O assunto “Autoavaliação” foi discutido na visita ao “Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro”, onde as atividades pedagógicas estão apoiadas na concepção de uma educação para sujeitos autônomos e críticos, o que necessita a incorporação da “prática da autoavaliação ao cotidiano escolar” (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

Ao término do Salto Revista, foi exibida entrevista com a experiência profissional e acadêmica da professora Claudia de Oliveira Fernandes, consultora da edição.

Salto Debate (29/05/2013)

O programa Salto Debate da edição 8, teve como convidadas: a consultora da edição Claudia de Oliveira Fernandes, UNIRIO; a professora Benigna Villas Boas, UNB; a professora Carmen Sanches, UNIRIO.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via facebook (uma intervenção), vídeo gravando enviado para o site do Salto (uma intervenção), e-mail (uma intervenção) e pelo Fórum no site (três intervenções). Também houve a participação na “Enquete”: “Os especialistas dizem que, no ciclo, a avaliação ganha novo sentido e, por isso, reter os alunos seria impedir seu desenvolvimento. Você concorda?”, com 40% dos participantes respondendo que “Sim”, e 60% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu a “Avaliação no ciclo de alfabetização: concepção, instrumentos, procedimentos e registros. O papel social da escola; a questão da 'qualidade' na educação; a autoavaliação favorecendo os princípios da autonomia, da criticidade, da criatividade e da autoria; o ciclo na perspectiva de garantia de promoção continuada, considerando diferentes tempos e formas de aprendizagem” (SALTO PARA O FUTURO, 2013h).

Categorias identificadas na edição 8:

A visão de professores e alunos como sujeitos interventores no processo, evidencia a presença da Força Vital.

Na valorização da família, é identificada a presença da Ancestralidade.

Com o planejamento coletivo se identifica a presença de Comunitarismo/Circularidade.

Na atividade de contação de história estão presentes a Oralidade e a Corporeidade.

Edição 9 “Novas diretrizes para a Educação Infantil”

Salto Debate (03/06/2013)

A edição nove do Salto para o Futuro falou sobre os desafios e as experiências de “colocar em prática a Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, editadas em 2009, e assim consolidar a implantação desta etapa da Educação Básica” (SALTO PARA O FUTURO, 2013i).

A consultoria da edição, feita pela professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira³⁴ trouxe a visão de que:

Muita coisa está ocorrendo na área da Educação Infantil. Ao lado da expansão de matrículas, embora ainda em número insuficiente, tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm convidado os professores a repensar seu trabalho junto às crianças e suas famílias [...] Para orientar as unidades de Educação Infantil na tarefa de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), desafiam os professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas, em parceria com as famílias (OLIVEIRA, Zilma, 2013, p.4).

³⁴ Pesquisadora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP-USP.

A importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil foi tratada no logo no início do programa. Nas entrevistas da reportagem, os pais - de centros urbanos e de comunidades rurais – são questionados sobre o estímulo para brincar que a crianças recebe em sua rotina.

Apresentando as orientações das novas diretrizes para a Educação Infantil, especialistas explicaram que: interação e brincadeira são os eixos da Educação Infantil; as propostas pedagógicas devem ter as crianças no centro do currículo; a identidade da Educação Infantil é o acolhimento das diferentes infâncias, das diversidades culturais; é preciso trazer a realidade da família (cultura, religião, costumes); é função da Educação Infantil o desenvolvimento integral e integrado da criança em todos os aspectos: físico, psicológico, motor, sociolinguístico, psicomotor (SALTO PARA O FUTURO, 2013i).

Os desafios para consolidar as diretrizes também são colocados: a garantia de uma Educação de qualidade pelos gestores públicos; a adaptação dos espaços e materiais adequados; formação docente de qualidade.

Em visita a Creche/Pré-Escola Central da USP, o Salto levantou as questões: de organização do currículo; a participação das famílias nas atividades pedagógicas; o acompanhamento periódico com os professores da creche para auxiliar no processo de integração das crianças e das famílias; o trabalho indivíduo no coletivo.

O programa conheceu a experiência do Centro de Educação Infantil – CEI “Jardim Vila Pedroso”, em São Paulo, com o trabalho com os “Campos de experiências” – uma forma específica para trabalhar com os campos do conhecimento sem a organização por disciplina. A atividade escolhida foi uma receita de bolinho de chuva, que possibilitou a mobilização do campo de experiência da química, da mesma maneira que foi possível utilizar a receita culinária como um produto cultural onde se pode explorar a linguagem escrita, a linguagem verbal, as noções de matemática, brincar e imaginar (SALTO PARA O FUTURO, 2013i).

A organização da “rotina” das crianças foi o assunto levantado no CEI “Jardim Ruh”. A visita registrou: a importância do diálogo com as crianças – em

forma de roda de conversa- sobre as atividades; a participação e cooperação da família na manutenção da rotina das crianças; a intencionalidade do trabalho pedagógico com o objetivo de desenvolvimento da autonomia e responsabilidade das crianças.

Nos trabalhos realizados pelos CEIs sobre a avaliação, o Salto destacou a: importância da criança como sujeito social capaz de produzir conhecimentos; a possibilidade de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre realidade para uma intervenção pedagógica capaz de ampliar os referenciais de mundo.

A conclusão do Salto Revista reafirmou que “nas novas diretrizes Curriculares para a Educação Infantil a criança passa a ter papel central nas discussões sobre currículo, desenvolvimento e avaliação” (SALTO PARA O FUTURO, 2013i).

Salto Debate (05/06/2013)

O programa Salto Debate da edição 9, teve como convidadas: a consultora da edição Zilma de Moraes Ramos de Oliveira - FFCLRP-USP, a professora Silvia Cruz – UFC, a professora Gizele de Souza, UFPR.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via facebook (duas intervenções), vídeo gravando enviado para o site do Salto (uma intervenção) e pelo Fórum no site (uma intervenção) e Twitter (uma intervenção). Também houve a participação na “Enquete”: “ Você conhece as novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil?”, com 50% dos participantes respondendo que “Sim”, e 50% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013i).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu “o que muda na concepção e nas práticas da Educação Infantil com as novas diretrizes curriculares” (SALTO PARA O FUTURO, 2013i).

Categorias identificadas na edição 9:

Na visão da criança como sujeito social e do professor como mediador consciente está a Força Vital.

A participação e cooperação da família em espaços de diálogo demonstra a presença da Ancestralidade e da Oralidade.

A apresentação da interação e da brincadeira como eixos da Educação Infantil apresenta as categorias Corporeidade, Comunitarismo/Circularidade.

Edição 10 “Docência na Educação Infantil”

Salto Revista (10/06/2013)

A formação do docente que atua na Educação Infantil foi tema da edição 10 do Salto para o Futuro, que contou com a consultoria de Livia Maria Fraga Vieira³⁵ e Dalila Andrade Oliveira³⁶, destacando que “o entendimento da docência na Educação Infantil requer uma abordagem histórica das políticas de atendimento e das legislações concernentes” com relação “as concepções do papel do Estado, da família e da sociedade na provisão de serviços de atenção à infância, no âmbito das políticas educacionais e assistenciais” (VIEIRA, 2013, p.4).

Assim, o programa inicia com uma reportagem sobre o perfil dos profissionais da Educação Infantil que apresenta:

[...] características que devem ser consideradas no processo de construção da profissão docente na área: é um campo de trabalho de mulheres, onde mais recentemente começamos a observar a presença de alguns homens ocupando funções de professores ou educadores. No Brasil, 97% das funções docentes que atuam nessa etapa do ensino são exercidas por mulheres (Brasil, INEP, 2011). Na creche, são 98%, e na pré-escola 96%. Já na educação básica, a presença de mulheres responde pelo percentual de 81%; sofre a influência de fatores econômico-culturais da divisão sexual do trabalho na esfera pública e privada, que tendem a “naturalizar” o trabalho no contexto da Educação Infantil, sobretudo nas creches, e a emprestar-lhe menor valor no mercado de empregos, pois a criação, o cuidado e a educação das crianças é histórica e culturalmente tarefa de mulheres, ligada à reprodução da vida; alimenta-se do conhecimento e dos discursos relativos à socialização, à educação e ao desenvolvimento infantil que evidenciam, por um lado, a complexidade da formação requerida e do trabalho na área e, por outro lado, conflitam com o senso comum da naturalização, cuja adoção é conveniente para empregadores públicos e privados, no sentido de baratear o custo do trabalho [...] Tais elementos,

³⁵ Professora da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

³⁶ Professora do Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (RedEstrado).

brevemente citados, concorrem para engendrar um perfil da docência na Educação Infantil brasileira nos dias atuais, que carrega consigo as características sociais e as desigualdades da inserção feminina nas atividades econômicas (VIEIRA, 2013, p.18).

Na “Linha do Tempo”, apresenta-se o histórico dos processos de formação dos profissionais e essa relação com as concepções sobre Educação Infantil, notando que:

[...] tem-se buscado superar a separação que, historicamente, marcou o atendimento à criança pequena no Brasil entre, por um lado, a creche, concebida como espaço de cuidados, e, por outro, a pré-escola, vista como espaço de educação e de preparação para o Ensino Fundamental. Especialmente no trabalho com os bebês e crianças até os 3 anos de idade e nas instituições de atendimento em período integral, identificava-se a predominância da ideia de que a creche e suas profissionais exerciam a função de substitutas da família e da mãe (VIEIRA, 2013, p.29).

Sobre os dilemas do trabalho docente na atualidade, o programa traz que na Educação Infantil estão:

[...] os piores vínculos empregatícios (contratos vulneráveis, falta de estabilidade), os mais baixos salários e as mais precárias condições de trabalho encontram-se na Educação Infantil. Além disso, é também na Educação Infantil que se observa o maior percentual de profissionais que não detêm habilitação em nível superior. Merece destaque, ainda, a observação de que tais condições são ainda menos favoráveis nas instituições educacionais conveniadas (OLIVEIRA, Dalila, 2013, p.10).

Visitando a Escola Municipal de Educação Infantil “Profa. Lais Fontoura Aderne”, o Salto Revista conheceu a rotina de uma sala de aula do Jardim I (2 e 3 anos de idade), entrevistando a professora sobre sua escolha profissional. Esta relatou que a influência para escolher a profissão veio da família, e definiu a docência na Educação Infantil como: dedicação (SALTO PARA O FUTURO, 2013j).

As novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 - também foi assunto da edição. Os pesquisadores do tema – entrevistados pelo programa - destacaram que: as novas diretrizes estabelecem que o objetivo de educar vem junto com o objetivo de cuidar; é preciso observar que os eixos norteadores são a interação e a brincadeira; ainda é necessária a adequação dos cursos de formação docente, pois o currículo da formação inicial do professor não prevê as especificidades das práticas e saberes

necessários para a docência na Educação Infantil, como também não há uma política para estágios supervisionados de qualidade; é preciso a formação continuada do docente; é função docente saber identificar e avaliar o desenvolvimento da criança a partir do contexto em que vivem; é preciso ter como concepção a criança como sujeito (SALTO PARA O FUTURO, 2013j).

Para tratar sobre a formação continuada, a visita foi ao curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, voltado aos profissionais da Educação Básica com estudos específicos na Educação Infantil. O currículo do curso é composto por cinco áreas: Alfabetização e Letramento, Educação Matemática, Educação Infantil, História da África e cultura Afro-brasileira, Juventude e Escola. A proposta é de articulação entre teoria e prática na formação em exercício. O professor em formação deve trazer para o curso a problematização de sua atuação para que, em diálogo com os demais, possam repensar suas práticas reais e construir conhecimentos significativos para o exercício da profissão (SALTO PARA O FUTURO, 2013j).

Em visita a Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI “Águas Claras”, em Belo Horizonte, Minas Gerais, o Salto registrou a experiência da professora Simone Conceição Pedrosa, aluna do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – UFMG. O trabalho de contação de histórias que a professora realiza com sua turma da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) tem como objetivo estimular a criatividade, a espontaneidade e a expressão dos alunos, com os recursos de um jogo teatral que ganha vida a partir da realidade e interesse das crianças em contar e recontar a história (SALTO PARA O FUTURO, 2013j).

Ainda na UMEI “Águas Claras”, se conheceu a proposta pedagógica que – orientada pela concepção da rede municipal de ensino de Belo Horizonte – proporcionou que a escola refletisse sobre: a reorganização do espaço, o diálogo com a família, o trabalho pedagógico com diversas linguagens: artes, musical, oral, escrita, corporal (SALTO PARA O FUTURO, 2013j).

Finalizando o Salto Revista, a mensagem foi sobre a “importância de o professor ser também um pesquisador e que a caminhada de construção da profissão docente se faz passo a passo” (SALTO PARA O FUTURO, 2013j).

Salto Debate (12/06/2013)

No programa Salto Debate da edição 10, foram convidados: a consultora da edição Livia Maria Fraga - UFMG, o professor Aristeo Leite – UERJ, Patricia Dias, professora da rede pública de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via telefone (duas intervenções), vídeo gravando enviado para o site do Salto (uma intervenção) e pelo Fórum no site (uma intervenção). Também houve a participação na “Enquete”: “A profissionalização é o maior desafio da Educação Infantil?”, com 84% dos participantes respondendo que “Sim”, e 16% “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013j).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos da edição que discutiu os aspectos “históricos da constituição do campo profissional da Educação Infantil no Brasil, analisando legislação, políticas públicas, políticas sociais e especificidades da docência na Educação Infantil” (SALTO PARA O FUTURO, 2013j).

Categorias identificadas na edição 10:

Na valorização do docente e reconhecimento da criança está a Força Vital.

Na reportagem sobre a UMEI “Águas Claras” estão presentes as categorias Ancetralidade, Oralidade, Corporeidade, Comunitarismo/Circularidade.

Edição 11 “Educação Infantil no campo”

Salto Revista (17/06/2013)

Nesta edição, o objetivo do Salto para o Futuro foi “traçar um painel da diversidade no Brasil e as ações desenvolvidas na Educação Infantil do e no campo”. Para tanto, foram realizadas visitas onde “vivem agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, os povos das florestas e outras comunidades tradicionais” (SALTO PARA O FUTURO, 2013k).

As consultoras da edição foram: Fernanda de Lourdes Almeida Leal³⁷ e Jaqueline Pasuch³⁸, que consideram:

A temática “Educação Infantil do/no campo” é nova no Brasil. Sua trajetória de construção vem desafiando pesquisadores, gestores, professores, movimentos sociais e sindicais a dialogarem entre si. As questões que se apresentam para a efetivação de políticas públicas para a Educação Infantil do/no campo implicam a inextricável relação dialógica entre os saberes pertinentes à Educação Infantil e suas bases legais, assim como às discussões, demandas e conceitos advindos da Educação do Campo. A nosso ver, um primeiro e primordial passo a ser dado na garantia de direitos ao exercício pleno da cidadania é o reconhecimento de que esse é um debate que precisa avançar em ambas as áreas, com vistas à superação de invisibilidades, seja em relação ao acesso, seja em relação à qualidade do atendimento para os bebês e as crianças pequenas que residem no campo (LEAL; PASUCH, 2013, p.4).

A consultoria do programa enfatiza que para compreender em que se fundamenta a Educação Infantil do/no campo, é preciso:

[...] resgatar a própria história de emergência desta temática, evidenciar os marcos legais que acompanham e mesmo dão suporte à sua trajetória, problematizar em que consiste esta nova temática que se apresenta como desafio tanto à Educação Infantil como à Educação do Campo e, por fim, elencar aspectos político pedagógicos para a Educação Infantil do/no campo (LEAL; PASUCH, 2013, p.4).

Na “Linha do Tempo”, o Salto traz o trajeto histórico das concepções de educação presentes na história política da vida nas áreas rurais culminando na Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que no parágrafo 3º, do artigo 8º, afirma:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis; III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades

³⁷ Professora da Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande (UAEd-UFCG).

³⁸ Professora da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT.

respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (LEAL; PASUCH, 2013, p.6).

Apresentando as dificuldades e os desafios de uma Educação Infantil do/no campo, o programa foi aos estados da Paraíba, Pará, Mato Grosso do Sul e São Paulo para mostrar experiências de efetivação dessa Educação.

Na visita realizada ao “Sítio Pitombeiras”, no município de Sumé, sertão Paraibano, o Salto para o Futuro mostra: como vivem as famílias que tiram o sustento da agricultura e estão a mais de um ano sem chuva; como a comunidade coopera entre si; e como essa realidade influencia na escola que recebe os alunos dessa comunidade.

Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Rodolfo Santa Cruz” – que é multiseriada e atende aos trinta e cinco alunos, filhos dos agricultores do “Sítio Pitombeiras” -, as entrevistas com alunos, professores e pais demonstram que a escola é significativa na vida da comunidade porque valoriza a cultura local, dando espaço:

[...] uma história a ser construída pelos diferentes sujeitos mas, fundamentalmente, pelos e com os sujeitos crianças do campo. No processo de constituição da Educação Infantil no Brasil, as áreas rurais estiveram marginalizadas Sua história deve ser recuperada para que seja possível a construção e/ou consolidação de uma proposta educacional que reconheça e valorize a contribuição de experiências em desenvolvimento nas diferentes regiões do país (LEAL; PASUCH, 2013, p.20-21).

No assentamento “Taquaral”, em Corumbá, Mato Grosso do Sul, o programa esteve na Escola Municipal Rural “Monte Azul”, destaca que seu projeto político pedagógico contempla a história de Taquaral. E sobre isso, as entrevistas realizadas pelo Salto com a professora Fernanda Leal – Universidade Federal de Campo Grande – e com a professora Ana Maria Santana da Silva – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -, apontaram a necessidade de uma formação específica para a Educação Infantil do e no campo, observando as diversidades de campos brasileiros – a realidade da criança no lugar em que ela vive -, assim como a realização de estágios da pedagogia em escolas do campo, formando professores que reflitam junto com as crianças sobre sua realidade, pois o objetivo da educação

do e no campo é que as pessoas melhorem suas vidas permanecendo no campo, “equidade na diversidade” (SALTO PARA O FUTURO, 2013k).

A comunidade remanescente de quilombo “Saracura” – localizada em uma das ilhas às margens do Rio Amazonas no oeste do estado do Pará -, é formada por cento e cinquenta famílias que têm como valor a preservação dos costumes afro-brasileiros – herança de seus antepassados – e do Rio Amazonas, explicou Beatriz Oliveira de Jesus, coordenadora pedagógica étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação de Santarém/Pará (SALTO PARA O FUTURO, 2013k).

Atendendo a comunidade de “Saracura” e dos locais próximos, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEI “Nossa Senhora do Livramento” recebe cento e oitenta e cinco alunos. Trabalhando com três eixos norteadores: educar, brincar e cuidar, a EMEIEI expressa na formulação de seu currículo a valorização da diversidade cultural das comunidades ribeirinha, quilombola e indígena, conforme a orientação da Secretaria Municipal da Educação de Santarém/PA. A estreita relação da escola com a comunidade e o trabalho para inserir sua cultura é realizado através, por exemplo, de atividades como a que a moradora Maria da Conceição Oliveira, do quilombo Saracura, participou contando a história do quilombo e ensinando a dança Saracura (SALTO PARA O FUTURO, 2013k).

Encerrando a apresentação do Salto Revista, foi exibida a visita a Escola de Educação Infantil do campo “Valdir Alceu Trigo” – que atende as crianças do assentamento “Bela Vista”, em Araraquara, São Paulo -, onde o Salto para o Futuro encontrou uma proposta pedagógica que reflete a preocupação de garantir a identidade e a autoestima das crianças, valorizando os seus modos de vida, vinculando “as práticas educativas e as formas de organização do atendimento à criança, considerando o campo como lugar de constituição de sujeitos do campo e suas relações com os saberes” (SALTO PARA O FUTURO, 2013k).

Salto Debate (19/06/2013)

No programa Salto Debate, os convidados da edição 11 foram: a consultora Jaqueline Pasuch, da Universidade do Estado do Mato Grosso;

Gaudêncio Frigotto, professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; e Fúlvia Rosemberg, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e da Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via rede social facebook (duas intervenções), vídeo gravando enviado para o site do Salto (uma intervenção) e pelo Fórum no site (duas intervenções). Também houve a participação na “Enquete”: “Conhecer mais sobre as realidades de quem vive no campo é o principal desafio quando se pensa a Educação Infantil para essas populações?”, com 91% dos participantes respondendo que “Sim”, e 9% que “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013k).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos apresentados no Salto Revista.

Categorias identificadas na edição 11:

Na reportagem que apresentou a EMEIEI “Nossa Senhora do Livramento” e o quilombo “Saracura” foi possível identificar todas as categorias: Ancestralidade, Força Vital, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade e Corporeidade.

Edição 12 “Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola”

Salto Revista (24/06/2013)

A última edição observada durante esta pesquisa discutiu a “importância do brincar na Educação Infantil”:

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2009, ao indicar “as brincadeiras e interações” como eixos da prática pedagógica, é o ponto de partida para a discussão e análise do tema. Orientações construídas coletivamente pelas políticas públicas, com a participação de vários setores da sociedade, fortalecem a adoção de pressupostos de valorização da infância, de seus direitos e da importância do brincar para uma educação de qualidade das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas (SALTO PARA O FUTURO, 2013l).

Com a consultoria de Tizuko Kishimoto³⁹, a edição observa que para valorizar a criança como um ser que brinca, é necessário “considera-la como um ser que já nasce inteiro, que toma decisões e tem saberes, que é agente e se relaciona com as pessoas e os objetos para se expressar, comunicar e compreender o mundo.” (KISHIMOTO, 2013I, p.9).

O Salto Revista inicia a discussão sobre o tema entrevistando duas famílias que se manifestam a respeito da relação percebida entre o brincar e o aprender no cotidiano das crianças. Ao dar voz às famílias o programa busca prezar sua importância na construção do currículo.

As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil mencionam que, na creche, o currículo deve ser composto por um conjunto de práticas que articula o que a criança já sabe – o que traz de sua casa – com o que ela vai aprender na creche. A criança já conhece muitas brincadeiras e brinca com seus brinquedos em casa. Essa experiência que vem da tradição da família deve ser aproveitada para organizar o currículo e promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. As brincadeiras são os tesouros da criança, assim como os conhecimentos de cada grupo são o seu patrimônio cultural. A criança também tem uma cultura, a cultura sobre os brinquedos, que se chama cultura lúdica (KISHIMOTO, 2013, p.10).

Para investigar “como as brincadeiras podem fazer parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, o programa visitou Centros de Educação Infantil – CEI - (São Paulo/SP e em Campo Grande/MS) que – através de entrevistas com professores, gestores e pais – demonstraram quais suas perspectivas pedagógicas sobre os brinquedos e as brincadeiras. Destacou-se que:

A educação da criança de creche e pré-escola se faz por meio do currículo/proposta pedagógica, que inclui brincadeiras e interações, o que requer uma equipe que compartilhe da ideia de que, ao brincar, a criança se expressa, aprende e se desenvolve na companhia de outras crianças, de adultos, de brinquedos e de materiais. Para colocar em prática essa proposta, é preciso, antes de tudo, acreditar no direito da criança ao brinquedo e à brincadeira e na potencialidade do brincar [...] Para ter qualidade, requer a ação intencional e constante da professora para atender às necessidades e aos interesses de cada criança, tendo a possibilidade de observá-la e brincar com ela (KISHIMOTO, 2013, p.11).

³⁹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP consultora da Edição 12 “Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola” do Programa Salto para o Futuro

No CEI “Suzana Campos Tauil”, na Vila Clementino em São Paulo/SP considerar que: a criança aprende brincando, que existem as especificidades das idades das crianças e que é preciso explorar os sentidos nas brincadeiras, orienta para o objetivo de estimular o desenvolvimento e a autonomia da criança para lidar no e com o mundo:

O brincar é importante porque a criança usa o corpo inteiro e seus sentidos para se expressar e conhecer o mundo, usa a imaginação, coopera, torna-se um ser socializado, enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos [...] Para selecionar um brinquedo, é necessário pensar em diversos fatores: ser adequado a cada criança, garantir a segurança e a durabilidade, ser atraente, ampliar oportunidades para brincar, ser apropriado aos diversos usos, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e étnica, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos de brinquedos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais (KISHIMOTO, 2013, p.11-12).

O CEI “Pedacinho do Céu” (Campo Grande/MS) apresentou o projeto “Brincadeiras de ontem e de hoje” como um trabalho de socialização e integração do grupo que conta com a contribuição dos saberes dos pais e dos avós das crianças. Com essa visita o Salto reconhece que:

Ao ter um contato constante com a comunidade local pelo diálogo e pela observação, identificam-se as práticas de lazer, as brincadeiras da tradição do grupo local para planejar, junto com a comunidade, como incluí-las nas propostas pedagógicas. A família e a comunidade fazem parte desse amplo ambiente educativo que, junto com a equipe da creche e pré-escola, tem a responsabilidade de dar maior qualidade à educação dessas crianças, que precisam de maior apoio pela sua vulnerabilidade e necessidade de bem-estar (KISHIMOTO, 2013, p.15).

A brincadeira como “essencial para a construção da identidade da criança” também foi um assunto da edição. Por isso, o Salto foi até a “Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará” conhecer o projeto “Miritibrincar”, de resgate e valorização da identidade da criança paraense através de brinquedos tradicionais construídos com a palmeira Miriti que remetem a produção histórica cultural da região. Trazer para o público do programa essa experiência reforça a ideia de que:

A diversidade inclui não apenas as diferenças individuais, os interesses e necessidades de cada criança, mas os aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares que têm relação com os brinquedos e brincadeiras. A riqueza cultural do Brasil garante a diversidade de manifestações e tradições do folclore, com as festas populares do boi bumbá, maracatu,

congada, festas juninas, carnaval e reizado, entre outras, e a diversidade dos objetos que acompanham essas expressões, como o berimbau, as fantasias, as máscaras. Cada região pode trazer para a creche as festas típicas de sua região fortalecendo as tradições da cultura regional [...] Ao brincar com coisas que conhece, que aprendeu com a família e amigos do seu grupo étnico/racial, a criança aprende a construir sua identidade e compreende que outras crianças brincam de forma diferente (KISHIMOTO, 2013, p.24).

Na visita a CEI “Jardim Vila Pedroso” o foco foi no trabalho com jogos que possibilitam o “trabalho com memória, expressividade, respeito ao Outro” na “mediação para o desenvolvimento da autonomia” (SALTO PARA O FUTURO, 2013).

A intenção foi evidenciar que entre os princípios das propostas pedagógicas para a Educação Infantil está que:

Toda criança é cidadã e tem direitos políticos. O princípio da cidadania significa que a criança tem o direito a todo tipo de brinquedo e brincadeira, sem separar brinquedos de meninos e meninas, sem distinguir crianças ricas de pobres, pela cor de pele ou outro traço físico ou diferença [...] Pode brincar à moda japonesa com “janquempô”, uma fórmula de selecionar o pegador usando a mão como pedra, tesoura ou papel, ou brincando de bola usando termos como “pelota”, na fala de seu amigo boliviano, ou com a “pandorga” de seu amigo do Sul, ou aprender uma brincadeira com personagens do mundo animal, ou um jogo antigo, típicos de comunidades indígenas. É importante dispor de bonecas negras, brancas, com traços físicos diferentes, para que a criança compreenda a identidade de cada povo e aprenda a respeitar as especificidades de cada grupo étnico/racial, evitando o preconceito e as discriminações (KISHIMOTO, 2013, p.17-24).

Acompanhar as atividades do Ponto de Cultura “Barca dos Livros-Porto de leituras” – uma biblioteca comunitária que atende a comunidade de Lagoa Santa em Florianópolis, Santa Catarina -, teve por finalidade demonstrar que “a contação de histórias também faz parte do brincar” (SALTO PARA O FUTURO, 2013).

Com essa visita, apresentou-se a valorização das experiências de narrativas com textos orais e escritos, indicando que:

Ao ouvir histórias e recontá-las, a criança tem o prazer de falar sobre o que viu na TV, o que conversou com o amigo ou com seus pais. Nessa narrativa, ela inclui suas experiências, outras histórias que conhece, desde que se dê liberdade para ela “reinventar” a história a seu modo (KISHIMOTO, 2013, p. 21).

Finalizando o Salto Revista, a preocupação com a formação docente foi ressaltada na apresentação de uma “Oficina para professores” do “LABRIMP – Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos” -, que:

[...] destina-se ao fortalecimento do vínculo entre teoria e prática pedagógica e o conhecimento da realidade brasileira na área de brinquedos e materiais pedagógicos [...] Como laboratório de pesquisa, de extensão universitária e de formação didática do professor na Faculdade de Educação da USP, o LABRIMP especializou-se no estudo e pesquisa de brinquedos e materiais pedagógicos, no aperfeiçoamento da qualidade da formação metodológica do educador, razão pela qual, vincula-se ao Departamento de Metodologia da FEUSP. Entre suas atribuições ficou definida a necessidade de: catalogação, demonstração, arquivamento e divulgação de brinquedos e materiais pedagógicos de diferentes épocas e regiões; catalogação, demonstração, arquivamento e divulgação de fundamentações teóricas; Análise, testagem, confecção de brinquedos e brincadeiras; Atendimento especializado à comunidade e o oferecimento de diversas atividades, todas permeadas por múltiplas concepções tais como a lúdica, a terapêutica e a pedagógica; Oferecimento de estágios aos alunos do curso de pedagogia e licenciaturas da FEUSP; Oferecimento de oficinas, com diferentes propósitos, para professores da rede pública e profissionais da área; Recuperação da memória histórica dos brinquedos e brincadeiras tradicionais (LABRIMP, 2013).

Salto Debate (26/06/2013)

No segundo programa da edição – Salto Debate -, estiveram presentes como convidadas debatedoras: Adriana Freyberger – arquiteta e pesquisadora na área de espaços para a infância; Tizuko Kishimoto – consultora da edição temática do Salto; Cristina Lacette Porto – pesquisadora e professora do curso de especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica – PUC/RJ.

A participação do público aconteceu com perguntas e comentários via rede social facebook (cinco intervenções) e vídeo gravando enviado para o site do Salto (uma intervenção). Também a “Enquete”: “Os jogos e as brincadeiras têm um papel de destaque na sua prática pedagógica nas turmas de educação infantil?”, com 92% dos participantes respondendo que “Sim”, e 8% que “Não” (SALTO PARA O FUTURO, 2013).

O debate reuniu as opiniões dos debatedores e do público, bem como o aprofundamento sobre os assuntos apresentados no Salto Revista.

Categorias identificadas na edição 12:

A criança como agente que se relaciona e interfere apresenta a Força Vital.

A família na construção do currículo apresenta Ancestralidade.

Na potencialidade do brincar se identifica o Comunitarismo/Circularidade e Corporeidade.

Os espaços de diálogo apresentam a Oralidade.

4.2.3.1 Considerações preliminares sobre as edições analisadas

As edições do Programa Salto para o Futuro - analisadas nesta pesquisa - apresentaram as condições necessárias para a investigação proposta: identificar no conteúdo produzido, e veiculado em canal de televisão digital, as categorias de análise “Africanidades Brasileiras”.

As propostas pedagógicas que orientam as produções audiovisuais ofereceram os dados para reconhecer a intencionalidade pedagógica do conteúdo educativo e sua materialização na realização das edições. Tais propostas, formuladas para os temas “Alfabetização” e “Educação Infantil”, reconhecem que as orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de qualidade somente podem tornar-se ações concretas na práxis dos educadores. Fato que foi ao encontro do olhar deste estudo na perspectiva de que somente se pode falar em educação verdadeiramente democrática quando a qualidade está para todos os sujeitos do processo educativo (FREIRE, 1967, 1996, 2005).

Reconhecendo a importância da práxis dos produtores de conteúdo educativo dos programas investigados, no processo de análise foi possível detectar que, nas edições gravadas e nas edições ao vivo, os temas eleitos e seu direcionamento político pedagógico apontaram um posicionamento que sugere a participação dos envolvidos na perspectiva de uma educação problematizadora (FREIRE, 2005).

A partir da concepção problematizadora, as práticas pedagógicas apresentadas e discutidas – intencionalmente abordadas pelos programas –

revelaram a importância da reflexão/ação transformadora dos professores e gestores nos espaços educativos, configurando esses espaços de ensino e de aprendizagem como facilitadores de diálogos onde se valoriza o ser humano na sua integralidade permitindo o reconhecimento dos modos de pensar e agir encontrados na diversidade cultural brasileira.

Essa intencionalidade pedagógica indica que o Salto para o Futuro alinha-se politicamente a um projeto de educação que visa a formação de cidadãos que se compreendam parte consciente e atuante na e com a sociedade, onde suas ações - como no caso dos professores - pode fortalecer os preconceitos ou se renovar em concepções que atuem no combate a esses preconceitos nos espaços de formação escolar.

Dessa forma, esta pesquisa consolida o entendimento que educar para as relações étnico-raciais positivas é uma ação humana - por isso posicionada e política - de intervenção na realidade onde os componentes comunicacionais - como a televisão - propiciam a construção de conteúdos de saberes culturalmente significativos que podem atuar na desestruturação dos processos de reprodução de julgamentos que resultem em intolerâncias e discriminações.

A investigação da existência das “Africanidades Brasileiras” - e a atenção ao seu direcionamento pedagógico - no conteúdo audiovisual analisado evidencia que é possível a realização do que é orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, atendendo, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 - alterada pela Lei 10.639/03 que reconhece a educação como um espaço estratégico e privilegiado para a construção de saberes e fazeres de combate e desmonte de preconceitos raciais.

A presença das categorias de análise - Ancestralidade; Oralidade; Comunitarismo/Circularidade; Força Vital; Corporeidade - em todas as produções audiovisuais observadas neste estudo (Quadro 1), torna possível afirmar que os valores civilizatórios afro-brasileiros que compõem nossa Africanidade Brasileira estão presentes nas experiências humanas de produção cultural, expressando nossas formas de ser, estar e interagir no e com o mundo, e, por isso, são princípios e valores indispensáveis na educação.

Edições analisadas	Africanidades Brasileiras identificadas
1. "O currículo no ciclo de alfabetização"	Força Vital; Ancestralidade; Oralidade; Comunitarismo/Circularidade; Corporeidade.
2. "O planejamento no ciclo de alfabetização"	Força Vital; Ancestralidade; Comunitarismo/Circularidade; Oralidade; Corporeidade.
3. "Ambiente formativo no ciclo de alfabetização"	Força Vital; Oralidade; Corporeidade; Ancestralidade; Comunitarismo/Circularidade.
4. "Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita"	Força Vital; Corporeidade; Oralidade; Comunitarismo/Circularidade; Ancestralidade.
5. "Literatura e outros gêneros textuais no ciclo de alfabetização"	Força Vital; Ancestralidade; Oralidade; Corporeidade; Comunitarismo/Circularidade.
6. "Projetos didáticos no ciclo de alfabetização"	Força Vital; Comunitarismo/Circularidade; Oralidade; Corporeidade; Ancestralidade.
7. "Gestão para inclusão no ciclo de alfabetização"	Oralidade; Ancestralidade; Força Vital; Corporeidade; Comunitarismo/Circularidade.
8. "Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização"	Força Vital; Ancestralidade; Comunitarismo/Circularidade; Oralidade; Corporeidade.
9. "Novas diretrizes para a Educação Infantil"	Força Vital; Ancestralidade; Oralidade; Corporeidade; Comunitarismo/Circularidade.
10. "Docência na Educação Infantil"	Força Vital; Ancestralidade, Oralidade, Corporeidade, Comunitarismo/Circularidade.
11. "Educação Infantil no Campo"	Ancestralidade; Força Vital; Oralidade; Comunitarismo/Circularidade; Corporeidade.
12. "Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola"	Força Vital; Ancestralidade; Comunitarismo/Circularidade; Corporeidade.

Quadro 1 – Edições analisadas do programa Salto para o Futuro e categorias de análise identificadas em cada uma das edições.

Fonte: Própria autora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas formam o conhecimento construído no diálogo com os interlocutores – ou referenciais teóricos - com os quais tive momentos de problematização profunda sobre o tema estudado. Não se trata de uma conclusão, pois com uma curiosidade ávida por outras visões e leituras, faço uma comunicação, acreditando que não há conhecimento válido se não for compartilhado com o Outro.

Portanto, minha disponibilidade ao diálogo se fortalece nestas considerações sobre o caminho percorrido. Essa é a leitura da realidade sobre a qual me debrucei, e que ofereço ao diálogo com Outros leitores de mundo.

É a convicção de que a educação muda as pessoas e essas mudam o mundo, o motivo pelo qual todas as possibilidades de intervenção pedagógicas são relevantes.

Trata-se aqui do potencial de intervenção da televisão digital – considerada um elemento didático mediador da interação dos educandos com o conhecimento – e seu conteúdo em programa educativo para a formação continuada de professores. E, não menos importante, pelo contrário, fundamental para esta pedagoga pesquisadora, a intencionalidade educativa de tais conteúdos na efetivação de uma educação conscientizadora das relações étnico-raciais. Consequentemente, é no propósito da produção dos conteúdos que se concentra essa reflexão, visto que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de comunicação permitindo a disseminação de conteúdos favoráveis ou desfavoráveis à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática - de inclusão e valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Com o estudo sobre as relações étnico-raciais identificou-se que as relações sociais no Brasil sempre foram permeadas por significados políticos e culturais históricos.

Deve-se notar que ao descortinar a realidade de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas na atualidade, a revelação é de um passado escravocrata que utilizou mecanismos de perpetuação das situações de

opressão e invisibilidade da população afrodescendente no projeto de formação de uma nova sociedade.

Entre esses mecanismos encontrava-se o espaço socializador que é a instituição escola. Essa instituição de ensino, com suas finalidades políticas bem delineadas fez uso das práticas pedagógicas para a construção e a manutenção do ideal de sociedade pautada na visão eurocêntrica de homem e de mundo, tratando de tornar importantes os conteúdos de ensino e as estratégias perversas de combate à africanização do Brasil.

Considerando que as ações educativas são práticas de sujeitos que tem uma leitura e posicionamento frente à realidade, tais práticas indicam que os educadores – a serviço dessa instituição escolar – acreditavam na inferioridade da população negra e de seus descendentes.

Residem nesta constatação alguns fatos significativos: a escola é um espaço privilegiado – e autorizado - de intervenção na formação dos sujeitos em sociedade; as intervenções educativas são praticadas por sujeitos leitores de mundo, com uma concepção de educação e de relações humanas; o processo de formação dos sujeitos que atuam na educação – que também se dá, inicialmente, em uma instituição de ensino – pode fortalecer ou rejeitar certas visões, porém nunca será neutro. Pois a educação, como uma ação cultural dos sujeitos sobre o mundo, exige decisão, posicionamento, é intencional e criadora de realidades – é práxis.

Com os fatos constatados, e como não constato para me acomodar e sim para decidir, escolher e intervir na realidade, a pesquisa foi ao encontro das ações interventoras de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade educacional da população afrodescendente.

A feliz aproximação com as reflexões de pesquisadores da educação das relações étnico-raciais – citados como referências teóricas – fez revigorar a certeza de que a população afrodescendente, assim como seus ancestrais escravizados no Brasil, sempre se posicionou contra a subjugação da “chibata” moral e política.

Esses interlocutores – militantes na marcha amorosa de transformação do mundo – fizeram referência à importância de seus antecessores nas discussões

sobre as relações étnico-raciais, aconchegando o olhar desta pesquisadora para os obstáculos transpostos pelo Movimento Negro até a sanção da Lei nº 10.639/2003.

Outros olhares foram convidados para a pesquisa, estes alertaram que para o cumprimento da legislação outras políticas públicas deveriam ser incorporadas, pois a Lei abre caminhos importantes para a implementação de projetos que combatam as discriminações sociais e raciais, porém para sua realização na plenitude, são necessárias estratégias e ações que se aproximem das formulações intelectuais, cognitivas que os sujeitos produzem e reproduzem em seu cotidiano e são responsáveis pelas manifestações de preconceitos e de racismo.

Nesse momento da pesquisa, não por casualidade e sim com a intencionalidade da “curiosidade epistemológica”, os caminhos se entrecruzam: duas políticas públicas com características que convergem para a realização de um projeto de educação brasileira inclusiva, democrática, e de valorização da diversidade cultural, completaram 10 anos: a Lei nº 10.639/2003 e o Decreto nº 4.901, de 26 de novembro de 2003, instituindo o Sistema Brasileiro de Televisão Digital – SBTVD.

As referências teóricas que orientaram a discussão sobre a relação entre educação e TV digital enfatizaram que esse componente comunicacional – que reflete os avanços tecnológicos proporcionados pela intervenção dos homens na realidade – possui motivações políticas e sociais, e, por isso influenciam os processos comunicativos presentes na educação.

As tecnologias de informação e comunicação, desde o início de suas aproximações com a educação, têm suas intencionalidades pedagógicas discutidas.

A televisão digital e seu potencial de democratização estão presentes nessas discussões e são considerados importantes para finalidades educativas se seus conteúdos trouxerem os propósitos educacionais de uma comunicação democrática, que permita o acesso aos saberes construídos e em construção pela diversidade cultural que constitui o País.

Para que seja produzido conteúdo educativo no contexto das novas tecnologias digitais é preciso a integração entre as diversas áreas do conhecimento – uma “Inteligência Coletiva” - que possa garantir as qualidades - técnicas e

pedagógicas – necessárias à realização da educação, que pode ocorrer na modalidade a distância com o propósito de complementar a formação inicial de professores da rede pública de ensino – como no caso estudado por esta pesquisa.

Foi intenção neste trabalho investigar como a televisão digital – considerando seus objetivos políticos, sociais e educativos – pode favorecer a efetivação de uma política pública com objetivos educacionais definidos – no caso a educação das relações étnico-raciais -, o que, para esta pesquisadora, indica coerência entre as propostas e as ações estratégicas de intervenção de um mesmo governo que se propõe a fortalecer a democracia.

Ainda, para alcançar as condições de confirmação de que a educação das relações étnico-raciais pode acontecer no contexto de formação proporcionado pela televisão digital – foi preciso optar por uma concepção de educação que orientou o olhar durante a investigação.

E, retomando os fatos constatados no estudo sobre as relações étnico-raciais, esta pesquisa ganha robustez no encontro com a oportunidade de compreender que a “concepção libertadora” de educação, que tem em si a indispensabilidade da problematização com o propósito da conscientização, apresenta o cenário favorável para os diálogos oportunos de resignificação do discurso ideológico presente em uma educação “bancária” que deposita “verdades” forjadas num ideário de sociedade racista e discriminadora.

Para a “Educação como prática para a liberdade” a vocação ontológica do homem é “Ser mais”, aprender sempre sobre e com Outros homens, em diálogo e mediatizados pelo mundo, para estar verdadeiramente no mundo. Isso só é possível através da “problematização” de suas realidades. E, só é possível problematizar se os sujeitos – mulheres, homens e crianças - do processo pronunciarem suas leituras de mundo para, então, mergulharem na sua pronuncia de mundo lido e emergirem em suas consciências para uma inserção crítica na realidade. Isso porque todos vivem na e com a realidade, e, também, por isso são capazes de ler o mundo – “não há separação entre consciência e mundo”. E quanto mais crítica a consciência sobre sua presença no mundo, mais interventor e transformador das situações de opressão é o sujeito.

É relevante perceber que nessa concepção todos estão no e com o mundo junto com Outros sujeitos, portanto, são seres de relação em permanente comunicação de suas leituras, em diálogo.

Outra questão considerável é valorização do ser humano e sua integridade, o que faz com que qualquer discriminação e/ou prática preconceituosa sejam entendidas como uma ofensa, uma transgressão negando radicalmente a democracia.

E, uma vez que as práticas educativas sejam acolhedoras nos espaços de diálogo, mais esses espaços estão para o exercício da curiosidade, essência do movimento para a aprendizagem.

Os educandos aprendem a partir de sua curiosidade sobre o mundo e sobre o Outro que é diferente - não inferior ou superior.

Essa “curiosidade espontânea”, no processo de ensino que valoriza a criticidade, recebe os estímulos à sua promoção para “curiosidade epistemológica”, necessária à aprendizagem de “leitura de mundo” e “leitura da palavra”.

Dessa forma, a proposta “libertadora” apresentou princípios adequados às práticas para a realização da educação das relações étnico-raciais, por isso foi denominada nesta pesquisa como uma concepção de educação conscientizadora das relações étnico-raciais – com o objetivo de fazer emergir a consciência de que a diversidade étnico-racial brasileira é um componente importante de formação em nossa sociedade e deve ser respeitada e valorizada, pois diferenças não podem ser traduzidas por inferioridade cultural.

Provida de informações apropriadas sobre relações étnico-raciais, educação e tecnologias digitais e seus usos políticos pedagógicos, esta pedagoga pesquisadora partiu em direção ao estudo de caso onde foi possível identificar as categorias de análise – “Africanidades Brasileiras” – no conteúdo do programa educativo Salto para o Futuro, destinado à formação continuada de professores da rede pública de ensino, veiculado pela TV Escola – canal do Ministério da Educação.

A escolha do espaço para observação e análise fez todo o sentido após os diálogos com os professores do Programa de Pós-Graduação em TV Digital.

Nos momentos de orientação dirigida, no Exame de Qualificação e na sessão de comunicação do Colóquio do PPGTVD, a certeza de que um programa educativo sob a responsabilidade de uma televisão pública apresentava o cenário ideal para o estudo.

As categorias de análise – Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital, Corporeidade – traduzem os modos de estar no e com o mundo – pensar, ver e agir – legados pela cultura africana aos seus descendentes que historicamente contribuem – política, econômica e culturalmente – para a formação da sociedade brasileira. Esses valores ressignificados no contexto civilizatório afro-brasileiro compõem as “Africanidades Brasileiras”.

A opção por essas categorias está baseada em seu encontro entre a “educação problematizadora” e a educação das relações étnico-raciais, viabilizando o conhecimento e o reconhecimento pelos sujeitos da educação – em seus processos de promoção da “curiosidade espontânea” para a “curiosidade epistemológica” – da importância histórica da presença da cultura afro-brasileira, bem como do significado de uma sociedade mais justa e equânime quando se combate os preconceitos, as discriminações e se busca a superação do racismo.

Analisar as doze edições do primeiro semestre do ano de 2013 também foi uma escolha contextualizada, posto que as mencionadas políticas públicas – Lei 10639/03 e o Decreto 4901 de 2003 – completaram uma década no mesmo ano do estudo.

A análise descritiva teve início com um breve histórico sobre a TV Escola que desde sua origem, em 1995, conserva seu objetivo de formação continuada de professores da rede pública de ensino por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação.

Sempre vinculada ao Ministério da Educação – MEC – a TV Escola, em seus 23 anos de existência, acompanhou os processos de inovação tecnológica aplicados à educação, se consolidando como um componente comunicacional de Educação a Distância de referência nacional.

Com a missão de promover o interesse qualificado pela educação brasileira, a programação do canal educativo é transmitida durante vinte e quatro horas ininterruptas pela televisão e internet, por sinal aberto, analógico e digital. Também por operadoras de TV por assinatura é possível acessar sua programação.

Integrando a grade da TV Escola, desde 1996, o programa Salto para o Futuro está voltado, especificamente, para a formação continuada de professores, e se apresenta como uma parceria possível entre TV e educação. Com as exibições semanais – Salto Revista e Salto Debate –, os temas de interesse da educação são transformados em momento de informação/reflexão/diálogo, enfim, problematizados.

As propostas pedagógicas - elaboradas para as edições temáticas analisadas - apresentaram afinidade com a concepção de “educação problematizadora”, refletindo em suas produções audiovisuais as mesmas características: valorização do ser humano em sua integralidade – respeito aos saberes e modos de pronunciar suas leituras de mundo para nele aprender e criar com Outros.

A identificação das categorias de análise em todas as edições temáticas oportunizou a confirmar que a concepção de educação escolhida para orientar o foco de observação corresponde à proposta de educação para a formação continuada de professores na perspectiva de democratização do ensino público de qualidade.

Por não se tratar, especificamente, de produções audiovisuais educativas para as questões étnico-raciais, a presença das “Africanidades Brasileiras” nas edições temáticas sobre Alfabetização e Educação Infantil – considerada pelos consultores das séries como uma das fases mais importantes da vida escolar por ser o momento dos primeiros contatos dos educandos com o espaço socializador escola – comprova a existência dos valores civilizatórios afro-brasileiros na intencionalidade educativa de sujeitos de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Valores que expressam que:

- a) o reconhecimento da importância da família – Ancestralidade – nas práticas educativas demonstra o respeito às histórias de vida que constituem os educandos, trazendo elementos culturais significativos

para seu processo de aprendizagem, pois deste lugar ancestral partem, também, as “curiosidades espontâneas”, o desejo de aprender para “Ser mais”;

- b) é através do diálogo – Oralidade – que os educandos se mostram e mostram seus mundos e suas compreensões sobre a vida. Como é que o “Outro” lê e escreve seu mundo? Sem essa disponibilidade para o diálogo não se inicia o processo de ensino-aprendizagem que deve ser a transcendência da “absolutização da ignorância” – pensar que o “Outro” não tem saberes;
- c) nos espaços coletivos que propõem a horizontalidade nas relações – Comunitarismo/Circularidade – não há espaço para a persuasão “domesticação” dos homens transformando-os em objetos. Há sim a perspectiva humanista de que são diversas as formas como os sujeitos conhecem o mundo e, portanto, esses espaços são fundamentais para haja comunicação. Comunicação dialógica é sempre com e nunca deve ser para alguém – eu aprendo em comunhão com o Outro, não para saber o saber do Outro;
- d) a valorização da vida humana – Força Vital – nos faz perceber que precisamos do Outro para criar o mundo. É somente o Ser humano – que tem consciência de sua existência – pode criar e recriar. É preciso a ética de preservação da vida para que juntos os sujeitos compartilhem seus saberes e construam soluções, pois o futuro não pode ser de impossibilidades. A educação é um espaço de criação de possibilidades, de valorização do Ser humano, do contrário não teria como de existir;
- e) os sujeitos como “corpos conscientes” – Corporeidade – revelam sua existência história em representação física, no aqui e agora. Corpos que falam, que produzem sentidos e significados, que criam – são seres de práxis. Não há educação sem a presença de homens e mulheres. Não há educação sem esses corpos falantes.

As edições temáticas analisadas – acompanhadas por suas propostas pedagógicas – enfatizam a importância dos espaços para interatividade (e-mail, redes sociais, fórum no site do programa, telefone, e participação em vídeo) que ficam permanentemente à disposição de seus interlocutores podendo também acontecer no programa ao vivo – Salto Debate.

Nos programas de transmissão ao vivo, foi possível compreender que a presença dos consultores – que elaboram as propostas pedagógicas – e dos professores e especialistas – que participaram das gravações editadas – reafirmam a dimensão dialógica do programa.

A participação dos professores através de perguntas e também se posicionando em relação ao tema – utilizando todos os canais de comunicação disponíveis – confirma que as tecnologias – como mediações culturais – são possibilidades de intervenção educativas importantes, e precisam ter seus aspectos técnicos – que segundo o referencial teórico desta pesquisa são complexos e exigem conhecimentos específicos – conciliados com os pedagógicos para que esta “Inteligência Coletiva” atue com sucesso na educação.

Com esta pesquisa, espera-se ter colaborado para a produção de conteúdo para a educação das relações étnico-raciais positivas no contexto da televisão digital.

E, diante da confirmação do potencial dessa tecnologia digital como um componente comunicacional de conteúdos “verdadeiramente informativos e educativos”, bem como sua disponibilidade para ser um espaço dialógico, espera-se inspirar, com o presente estudo, novas aventuras investigativas sobre a presença da TV digital como fomentadora de “Círculos de Cultura” digitais – que ampliem as possibilidades de ensino a distância com o objetivo de criação de novos espaços de diálogo e problematização das questões pertinentes à educação.

REFERÊNCIAS

ÂNTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

AMÉRICO, Marcos. **Tv digital: propostas para desenvolvimento de conteúdos em animação para o ensino de ciência**. 2010. 211 f. Tese (doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2010.

AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARAGÃO, Jorge. **Identidade**. Cd Millennium. Gravadora Universal. Disponível em: <<http://jorge-aragao.musicas.mus.br/letras/77012/>> Acesso em: 03/06/2013

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS – ABPN. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/> Acesso em: 30/11/2013.

BANIWA, Gersem. Ensino Médio indígena e o desafio da sustentabilidade dos povos indígenas. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20anos** . v.2. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. p.26-39. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_2_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

BARROS, Surya Aarovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação e mídia digital: reflexões e perspectivas. In: In: MORAIS, Osvando J.; GOBBI, Maria Cristina.(orgs.) **Televisão Digital na América Latina: avanços e perspectivas**. São Paulo: INTERCOM, 2012.

_____ ; GOBBI, Maria Cristina. **Manual para apresentação de trabalhos de conclusão de mestrado**: FAAC-UNESP, 2009. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/#67,135>> Acesso em: 15 jun 2013

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 23. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

_____. **O que é método Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL, Ministério das Comunicações. **Há 62 anos, nascia a televisão no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.conexaominicom.mc.gov.br/materias-especiais/1045-ha-62-anos-nascia-a-televisao-no-brasil>> Acesso em: 27 nov. 2013

BRASIL. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica. **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO** - Ano XXIII - Boletim 1 - ABRIL 2013 Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/115920Ocurriculonociclodealfabetizacao.pdf>> Acesso em: 20 de out. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. . Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas. **Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5> Acesso em: 15 de nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre o acompanhamento e a avaliação de programas do Ministério da Educação sob a égide da Estrutura Regimental aprovada pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. **Portaria MEC Nº 1.277, de 20 de setembro de 2011**. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=44&data=21/09/2011>> Acesso em: 15 de nov. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>Acesso em: 15 de nov. 2013

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____/ Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Inep, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 11 de nov. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria /SECAD. **TV Escola – Relatório 1996/2002** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVEscola19962002.pdf>> Acesso em: 13 de out. 2013

BRASIL. **Lei nº 11.645, de março de 2008**, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 11 de nov. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 4901, de 26 de novembro de 2003**. Institui o Sistema Brasileiro de Televisão Digital - SBTVD, e dá outras providências. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4901.htm Acesso em: 11 de nov. 2013

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria de Natureza Operacional** - Programa TV Escola. 2000. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/TVescola.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2013

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil: mito e realidade**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CARNEIRO, Vânia Lucia Quintão. Televisão e educação: aproximações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel Moran (orgs.) **Integração das Tecnologias na Educação / Secretaria da Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005

CIRNE, Michele. **Não é uma tonalidade de pele, é uma posição política: a formação da identidade negra através do Projeto Universidade Livre**. 2007. Disponível em: <<http://www.posafro.ufba.br/ARQ/dissertacao/MCIIges.pdf>> Acesso em: 30 de out. 2013

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade**. In: BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e Fazeres, v.1: modos de ver. (org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CONSTANCE, K., DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar**. Implicações da Teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

COUTINHO, Laura Maria. Cinema e educação: um diálogo possível. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos** . v.1. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. p.29 -35. Disponível

em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_1_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CUNHA JR., Henrique. Africanidades, afrodescendência e educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.) **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico] : Salto para o Futuro. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013.

_____. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DEUS, Zélia Amador de. **A questão racial no Brasil**. In: SABOIA, Gilberto Vergne (org.). Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação, racismo, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

FERES, João. **Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil**: para além da teoria da modernidade Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092006000200009&script=sci_arttext> Acesso em: 11 out. 2013

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização. **Boletim 8, maio 2013. Salto para o Futuro**. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17181308_ConcepcaoPraticasdeAvaliacao.pdf> Acesso em: 12 de out. 2013

FERREIRA, Maria Nazareth. **Alternativas metodológicas para a produção científica**. São Paulo: CELLAC-ECA-USP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Televisão e educação do olhar: uma urgência permanente. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos** . v.1. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. P.36-45.

Disponível

em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_1_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Novos enfoques da pesquisa Educacional**, São Paulo: Cortez, 2001.

_____. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de pedagogia. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 13, n. 24, p. 67-91, jul./dez. 1995.

GABRIEL, Eleonora. Para o Salto, de uma educadora. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos** . v.3. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. p. 61-71 Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. Guia de Enfrentamento do racismo institucional, 2013. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/geledes/o-que-fazemos/publicacoes-de-geledes/18611-racismo-institucional-uma-abordagem-teorica-e-guia-de-enfrentamento-do-racismo-institucional>> Acesso em: 18/06/2013

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, São Paulo, Atlas, 1994.

GOBBI, Maria Cristina; MORAIS, Osvando J. (orgs) **Televisão Digital na América Latina**: avanços e perspectivas. São Paulo: INTERCOM, 2012.

_____; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Televisão Digital**: informação e conhecimento. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: breves considerações. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.) **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In. MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

GOWIN, D.Bob. *Educating*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1981 In: MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas Conceituais e Diagramas V**. 2006. Disponível em:
<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPL_ETO.pdf> Acesso em: 15/06/2013

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2012. <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/09/pnad-2012-domicilios-crescem-mais-que-populacao-no-norte-e-nordeste> > Acesso em: 11/2013

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA (2007) Boletim de Políticas Sociais – **Acompanhamento e Análise nº 13**, Edição Especial, Brasília: IPEA. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/IgualdadeRacial_13.pdf > Acesso em: 18/06/2013

JUAN, Casassus. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. **Boletim 12, junho 2013. Salto para o Futuro**. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17220212_BrinquedosBrincadeiras.pdf> Acesso em: 22 out. 2013.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling; FISCHMANN, Roseli (orgs.) **Mídia e tolerância: a ciência construindo caminhos de liberdade**. São Paulo: Edusp, 2002.

LABRIMP: Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. Histórico. 2013. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/?action=historico> Acesso em: 25 out. 2013

LACERDA, Nilma. Temas polêmicos na literatura: o mal-estar. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos** . v.1. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. p.56-65. Disponível em:<http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_1_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; PASUCH, Jaqueline. Educação Infantil no Campo. **Boletim 11, junho 2013. Salto para o Futuro**. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/11432911_EducacaoInfantilCampo.pdf> Acesso em: 20 out. 2013

LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita. **Boletim 4, abril 2013, Salto para o Futuro**. 2013. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13054004_Alfabetizacaoaprendizagemeeensinodaleituraedaescrita.pdf> Acesso em: 04 de out. 2013.

LEITE, Ilka Boaventura Leite. **Antropologia da Viagem**: escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

LEITE, Maria Isabel. Pensar em planejamento na alfabetização. **Boletim 2, abril de 2013. Salto para o Futuro**. 2013a. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=15481 > Acesso em: 02 de out. 2013

_____. O ambiente formativo no ciclo de alfabetização. **Boletim 3, abril de 2013. Salto para o Futuro**. 2013b. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15263103_OambienteformativonoCiclodeAlfabetizacao.pdf > Acesso em: 03 de out. de 2013

LEMONS, Joana Gusmão; WINCK, João Batista de Mattos. O design de conexões e o pensamento projetual na cadeia produtiva dos audiovisuais interativos. In: MORAIS, Osvando J.; GOBBI, Maria Cristina.(orgs.) **Televisão Digital na América Latina: avanços e perspectivas**. São Paulo: INTERCOM, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2002a.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Luis Carlos, A tv aberta brasileira: economia política, cultura e comunicação. 2006. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero33/tvaberta.html>> Acesso em: 25 nov. 2013

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. **Pesquisa em comunicação**: formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LUZ, Narcimara Correia do Patrocinio. Entre a dor de não poder ser e a conquista da alegria de ser. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos** . v.3. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. p. 23-34 Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

MACHADO FILHO, **Francisco**. **TV Digital aberta no Brasil: perspectivas para a implantação de um novo modelo de negócios**. 2011. 207 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_arquivos/5/TDE-2011-06-20T123812Z-962/Publico/Francisco%20Machado%20Filho.pdf> Acesso em: 30 nov. 2013.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Projetos didáticos no ciclo de alfabetização. **Boletim 6. Maio 2013. Salto para o Futuro**. 2013. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15400306_Projetosdidaticos.pdf> Acesso em: 9 de out. 2013

MARTIN-BARBERO, Jésus. **Desafios culturais da comunicação à educação**. 2000 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>> Acesso em: 06 set. 2012.

MARTINS, Roseli Figueiredo; MUNHOZ, Maria Letícia Puglisi. **Professora, eu não quero brincar com aquela negrinha!** 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

MATA, Valdísia Pereira. **Discriminação racial: um estudo dos episódios registrados na promotoria De combate ao racismo do ministério público em salvador**. 2009. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Valdisia_da_Mata.pdf> Acesso em: 11 de out. 2013.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento.(Coord.) **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MENDES, Maria Francisca. Literatura e outros gêneros textuais. **Boletim 5, maio 2013. Salto para o Futuro**. 2013. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13335205_Literaturaoutrosgenerostextuais.pdf> Acesso em: 05 de out. 2013

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Um rápido balanço. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos**. v.3. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. p. 72-76. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

MENDONÇA, Rosa Helena. **Salto para o Futuro: uma trajetória de diálogo**. 2013. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/quem-somos.asp>> Acesso em: 20 de out. 2013.

MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos**. v.1. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013a. Disponível

em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_1_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos . v.2. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013b. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_2_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos . v.3. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013c. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

MIGUEL, Luis Felipe, **Os meios de comunicação e a prática política**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n55-56/a07n5556.pdf>> Acesso em: 26 jul 2012

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas Conceituais e Diagramas V**. 2006. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPL_ETO.pdf> Acesso em: 15/06/2013

_____; MASINI, Elcie F. Salsano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MUNANGA, Kabengele. **Lutas Contínuas Concretizam Mudanças Sociais e Raciais**. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2010/11/lutas-continuas-concretizam-mudancas-sociais-e-raciais-por-kabengele-munanga/>> Acesso em: 13/05/2013

Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (org.). **Superando o racismo na escola**. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. (org.) **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: USP: Estação Ciência, 1996.

_____. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.) **A cidadania em contrução: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo; Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação ao longo da vida. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20anos** . v.2. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. p.40-50. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_2_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

OLIVEIRA, Dennis de. Violência midiática: a crise de uma tradição civilizatória. In: OLIVEIRA, Dennis de; NOGUEIRA, Silas. (orgs.) **Mídia, Cultura e Violência: leituras do real e da representação na sociedade midiaticizada**. São Paulo: CELLAC-ECA/USP, 2009.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. 2009. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/pt-br.php>> Acesso em: 25/03/2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Novas diretrizes para a Educação Infantil. **Boletim 9, junho 2013. Salto para o Futuro**. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/09183509_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf> Acesso em: 17 out. 2013

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**, 1966. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_int_eliminao_disc_racial.html > Acesso em: 25/06/2013

PEREIRA, Maurício. **Racismo na Educação: estratégia do Estado & uma possibilidade de superação**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2009.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling **Comunicação comunitária e educação para a cidadania**. 2002. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>> Acesso em: 18 out. 2013

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Pedagogia ciência da educação? In: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2002b.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação, inclusão sociodigital e o Sistema Brasileiro de Televisão Digital**. 2007. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/educa%C3%A7%C3%A3o-inclus%C3%A3o-sociodigital-sistema-brasileiro-televis%C3%A3o-digital/id/54687827.html> Acesso em: 15 abril 2012

_____. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento**. 2002. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm>> Acesso em: 15 ago. 2012

RAMOS, Eugenio França. **Teorias de aprendizagem segundo a perspectiva da estruturação do conhecimento**. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/pef/estante/Aprendizagem_modelos.pdf> Acesso em: 23/04/2012

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. O currículo no ciclo de alfabetização. **Boletim 1, abril de 2013. Salto para o Futuro**. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/115920Ocurriculonociclodealfabetizacao.pdf>. Acesso em: 30 de set. de 2013.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar: causas e efeitos**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras**. 2011a. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/view/1308/889>> Acesso em: 14/08/2012

_____. **Educação Das Relações Étnico-raciais: Pensando Referenciais Para A Organização da Prática Pedagógica**. São Paulo: Mazza. 2011b.

_____; TRINDADE, Azoilda Loretto. Ensino Fundamental, In: BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas municipais de educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a educação no município**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **O currículo no ciclo de alfabetização**. 2013a. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=770:salto-para-o-futuro-o-curriculo-no-ciclo-de-alfabetizacao&catid=71:destaque Acesso em: 30 de set. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **O planejamento no ciclo de alfabetização.** 2013b. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=15481 Acesso em: 02 de out. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **O ambiente formativo no ciclo da alfabetização.** 2013c. disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=15650 Acesso em: 03 de out. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita.** 2013d. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=16721 Acesso em: 04 de out. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Literatura e outros gêneros textuais no ciclo de alfabetização.** 2013e. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=16841 Acesso em: 06 de out. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Projetos didáticos no ciclo de alfabetização.** 2013f. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=17101 Acesso em: 9 de nov. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Gestão para inclusão no Ciclo de Alfabetização.** 2013g. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=16924 Acesso em: 10 de out. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização,** 2013h. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=17220 Acesso em: 12 de out. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Novas diretrizes para a Educação Infantil.** 2013i. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=17298 Acesso em: 13 de out. 2013.

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Docência na Educação Infantil.** 2013j. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=17490 Acesso em: 18 out. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Educação Infantil no campo.** 2013k. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=17559 Acesso em: 20 out. 2013

SALTO PARA O FUTURO. Salto Revista. **Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola** 2013l. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=17682> Acesso em: 22 out. 2013

SANT'ANA, Antonio Olimpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: **Superando o racismo na escola**. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. A democracia e a questão negra no Brasil. In: SABOIA, Gilberto Vergne (org.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação, racismo, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação/DOT. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Secretaria Municipal da Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008

SILVA, Geraldo da; ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações de sucesso. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Isabel de Oliveira. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. **Boletim 10, junho 2013. Salto para o Futuro**. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf Acesso em: 18 de out. 2013

SILVA, Maria José Lopes da. As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? In: SABOIA, Gilberto Vergne (org.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação, racismo, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

_____. Diversidade étnico-racial e currículos escolares – dilemas e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993.

SILVA, Walberto Barbosa da. **A pedagogia dialógica de Paulo Freire e as contribuições da programação neurolinguística**: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação Popular. 2006. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Walberto%20Barbosa/Disserta%E7%E3o%20de%20Walberto%20Barbosa.pdf> Acesso: em 26 nov. 2013

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Ideias que não se realizaram**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1807 a 1914. 1997 Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242. Disponível em: http://producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6812/art_SCHWARCZ_Fontes_2011.pdf?sequence=1 Acesso em: 05/06/2013

_____. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SODRÉ, Muniz. Sobre a identidade brasileira. IC - **Revista Científica de Información y Comunicación**, 2010, 7, pp. 321-330. Disponível em: http://institucional.us.es/revistas/comunicacion/7/art_15.pdf Acesso em: 23/08/2012

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Edileuza Penha de. **A ancestralidade africana de Mestre Didi** expandindo a intelectualidade negra Brasileira. Disponível em: http://www.brasa.org/Documents/BRASA_IX/Edileuza-Penha-de-Souza.pdf Acesso em: 15/05/2013

TAVARES, Julio Cesar de. Presente e atitude visual. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.) **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto (org.) **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico] : Salto para o Futuro. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013a.

_____. Multiculturalismo, televisão e cotidiano escolar: um bernal de lembranças. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (orgs.) **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos** . v.3. Rio de Janeiro: ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013b. p. 35-49 Disponível

em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_3_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013

_____. Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: Uma Contribuição Afro-Brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da.. (Org.). **Saberes e Fazeres**, vol 5: Modos de Brincar. 1aed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010

_____. Afirmando existência: a lição de criatividade da vida. In: SANTOS, Ivanir dos; ROCHA, José Geraldo da (orgs.). **Diversidade & ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

_____. Fragmentos de um Discurso sobre Afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto; BENEVIDES, Ricardo.. (Org.). **Saberes e Fazeres**, vol.1: Modos de Ver. 1ªed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006,

_____. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf?sequenc e=1>> Acesso em: 05/06/2013

TV ESCOLA. **Sobre a TV Escola**. 2010. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=94&Itemid=97> Acesso em: 15 de nov. 2013.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> > Acesso em: 13/06/2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação. Pós-Graduação: TV Digital. Linhas de Pesquisa. 2013. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/#67,129> > Acesso em: 15 de nov. de 2013

_____. Câmpus Experimental de Sorocaba Biblioteca Modelos de referência e citação com base nas normas da ABNT Abril – 2013 - <http://www.sorocaba.unesp.br/Home/Biblioteca/guia-abnt_site.pdf> Acesso em: 12 jul 2013

VALANSI. Riva Cusnir. Gestão para a inclusão no ciclo de alfabetização. **Boletim 7, maio 2013. Salto para o Futuro**. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12502307_GestaoInclusaoCiclodeAlfabetizacao.pdf> Acesso em: 10 out. 2013

VIEIRA, Livia Fraga, O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. **Boletim 10, junho 2013. Salto para o Futuro**. 2013. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf> Acesso em: 18 out. 2013

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. **Afrodescendência**: identidade conquistada. Ilustração PESTANA, Maurício; coordenação [da série] TONETO, Bernadete. 1. ed. São Paulo: Salesiana, 2010.

_____. O papel decisivo das pesquisas para o conhecimento dos valores ancestrais afrodescendentes. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha; PINTO, Ana Flávia Magalhães.(orgs.) **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Ministério da Educação, SECAD. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Versos sagrados de Ifá**: núcleo ordenador dos complexos religiosos de matriz ioruba nas Américas. 2004. 313 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina – Prolam) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Exu, Ikin e Egan**: equivalências universais no bosque das identidades afrodescendentes nagô e lucumi – estudo. 2000. 356 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina – Prolam) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.