

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Barone Mercadante Neto

**TELECURSO 2000: A SEMIFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS.**

Piracicaba, SP

Agosto, 2006

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Barone Mercadante Neto

**TELECURSO 2000: A SEMIFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci

Piracicaba, SP

Agosto, 2006

Mercadante Neto, José Barone

Telecurso 2000: a semiformação na educação de jovens e adultos. Piracicaba, 2006.
117 p.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba

1-Semiformação. 2- Educação a distância. 3- Teoria Crítica

José Barone Mercadante Neto

Telecurso 2000: a semiformação na educação de jovens e adultos.

Piracicaba, 25 de agosto de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Pucci (orientador) – UNIMEP

Prof. Dr. Belarmino César Guimarães da Costa
– UNIMEP

Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco
Lastória – UNIMEP

Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa –
UNICAMP

PPGE-UNIMEP, Piracicaba, SP

2006

*Dedico este trabalho às pessoas com quem compartilho a vida, nas quais encontro forças para
continuar lutando:*

*À Neide, amada companheira, com quem divido essa caminhada.
Aos filhos, Marina e Bruno, que me renovam a alegria de viver.*

*Aos meus pais, Luiz (em memória) e Julieta, por me mostrarem os caminhos.
Aos meus irmãos, Mary, Marisa, Marilda, Mio e Paulo, pelo apoio e carinho.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Bruno Pucci, meu orientador, pessoa que aprendi a admirar e a respeitar por sua conduta e exemplo profissional. Meus agradecimentos pelo apoio, paciência e amizade e por valiosas aulas e orientações, sempre instigantes e desencadeadoras de inquietações e reflexão, sem as quais essa experiência não teria sido tão significativa.

Ao Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, cujas aulas e intervenções fantásticas que, como num passe de mágica, nos tiravam o chão e nos desafiavam a rever concepções e valores. Grato pela atenção, paciência e por sempre tratar com respeito e cordialidade nossas intervenções nem sempre pertinentes.

Aos queridos amigos Belarmino César, por contribuições e incentivo, e Regina pelo carinho e amizade. Grato pelas caronas oportunas em que me brindaram com sua companhia e conversas sempre cheias de humor e alegria. É com grande alegria e satisfação que compartilho dessa amizade.

À Áurea de Carvalho Costa, querida amiga, a quem agradeço pelo carinho, incentivo e contribuições que viabilizaram a realização desse trabalho.

Aos amigos Naê e Stevenson e demais companheiros de núcleo com quem dividi os bons momentos dessa jornada.

À querida mãe, dona Julieta, pelo incentivo e ajuda, sem a qual não poderia ter ingressado nessa jornada.

Aos filhos queridos, Marina e Bruno, que souberam abdicar de desejos e vontades para que eu pudesse seguir nessa empreitada. Grato pela compreensão, apoio e carinho e por me encherem de orgulho e alegria.

À Neide esposa e companheira querida que me acompanha nos tortuosos passos da vida há longo tempo. Sem seu incentivo, apoio e sugestões esse trabalho não teria sido possível, meu eterno amor e gratidão.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.”

O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, o que, segundo a teoria burguesa, constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca totalmente contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do temps durée, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um “É assim” sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel; sempre prontos para dar respostas inconseqüentes a qualquer pergunta. A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. Talvez todo esse barulho que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resulte deste ter se extraviado para os homens e, por isso, deva ser conjurado. E, assim, se completam o concretismo, tão observado, e o abstracionismo, que acima de tudo só toma o individual como representante do geral, sob cujo nome se assume. O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que revela todo seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. Também lá se adere à forma “É assim”, que se caracteriza como isolada, ofensiva e, ao mesmo tempo, conformista. No entanto, como a semiformação cultural se liga, apesar de tudo, a categorias tradicionais, a que ela já não satisfaz, a nova figura da consciência sabe inconscientemente de sua própria deformação. Isto irrita e encoleriza a semicultura – quem sabe do que se trata quer sempre em tudo ser um sabichão. Um slogan semiculto que viu melhores tempos é o do ressentimento, pois a própria semicultura é a esfera do ressentimento puro, mas dele acusa o que quer que ouse conservar a função de autoconhecimento. Sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação. Ao mesmo tempo que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apontar os aspectos do Telecurso 2000 que constituem indícios de uma educação deformadora, reduto de uma pseudo-formação ou, com base nos pressupostos teóricos de Adorno, reduto da semiformação. O Telecurso 2000 oferece oportunidade de conclusão do ensino fundamental e médio, para trabalhadores e desempregados. Apesar de propor a formação de cidadãos críticos, sua ação pedagógica promove, de fato, a conformação, acomodação e adequação dos indivíduos à nossa sociedade. Em sua proposta, que se diz promotora de uma *prática pedagógica reflexiva, crítica e significativa*, não há lugar para a formação de uma consciência crítica, nem para uma educação que seja uma força de mudança e de libertação. A crítica no Telecurso 2000 está ligada apenas à idéia de desenvolvimento técnico e de progresso social. Tomando por objeto de estudo as teleaulas, defini como amostragem cinco teleaulas de Geografia e cinco teleaulas de História do Telecurso 2000 do ensino fundamental, gravadas nos canais abertos da TV Globo e TV Cultura. A partir da descrição e, em parte, da transcrição das teleaulas procurei detectar recursos, idéias e valores que permitissem sintetizar e explicitar as concepções educacionais que permeiam a proposta pedagógica do Telecurso 2000, bem como conhecer o perfil do homem ao qual se destinam. Ao tratar da educação mediada por tecnologia em um contexto de globalização, pude detectar como essas novas tecnologias imprimem e são acompanhadas por um novo tipo de racionalidade. A Teoria Crítica tomada como referencial teórico, permitiu compreender os mecanismos objetivos e subjetivos que mantêm o homem sob o jugo da racionalidade instrumental, o que inviabiliza desenvolver-se de forma autônoma e livre. Ao propor como tema o “Telecurso 2000: a semiformação na educação de jovens e adultos”, tomei o telecurso como expressão e registro documental do tipo de educação que se oferece às camadas mais pobres da população brasileira, uma educação que potencializa a semiformação. É importante ressaltar que as teleaulas revestem-se de um poderoso discurso, baseado numa concepção pragmática de educação hegemônica em nossos dias, enquanto apontam para a possibilidade de desvendar e conhecer a realidade, eles atuam no sentido de produzir justamente o efeito contrário, que consiste em encobrir e falsear essa realidade. O que pretendi demonstrar é que esse seu caráter se manifesta na forma como aborda os conteúdos e como concebe os homens aos quais se destina, ou melhor, como, utilizando um dos veículos mais importantes da indústria cultural, a televisão, o Telecurso 2000 veicula a imagem de um cidadão dócil, socialmente domesticado e desprovido de vontade, ou seja, um cidadão integrado à sociedade e expressão de uma subjetividade socialmente danificada. Com a proposta de realizar uma análise imanente das teleaulas, tomei por suporte os pressupostos teóricos de Adorno e Horkheimer e os conceitos de formação, semiformação, indústria cultural, razão instrumental, autonomia e heteronomia como suporte para minha análise, procurei demonstrar que as teleaulas do Telecurso 2000, como objetivação da semicultura,

contribuem para a edificação de subjetividades deformadas, ou seja, para a edificação da semiformação.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I	
TC 2000: educando jovens e adultos.....	17
Capítulo II	
TC 2000: promovendo a semiformação.....	44
Considerações Finais	
TC 2000: registro documental da semicultura.....	68
Referências Bibliográficas.....	75
Apêndices.....	77

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com o Telecurso ocorreu a partir de maio de 1992, quando fui contratado pela Fundação Bradesco para atuar como “monitor” do Telecurso, em sua primeira versão, junto aos operários de uma empresa produtora de máquinas de lavar (Multibrás) na cidade de Rio Claro. Nessa época, monitorei as aulas do Telecurso de 1º e 2º graus em todas as disciplinas. Com formato de aula expositiva, o antigo Telecurso abordava os conhecimentos de forma acadêmica e demasiadamente superficial, o que dificultava a compreensão e o acesso dos “tele-alunos” a seus conteúdos. Cabia ao monitor traduzir e explicitar melhor essa abordagem, para tanto, recebia orientação das supervisoras da Fundação Bradesco que, invariavelmente, procuravam direcionar nosso trabalho com base no então emergente discurso construtivista¹ e sob os ideais do *aprender a fazer* e do *aprender a aprender*². Em decorrência de minha formação marxista, procurava direcionar as aulas de forma a garantir o debate e a compreensão dos conteúdos a partir de nova explicação e do diálogo, tendo como pano de fundo a crítica da sociedade capitalista. No segundo semestre de 1996 a Fundação Bradesco começou a introduzir gradualmente o Telecurso 2000 em seus “telepostos”. Atuei como monitor da Fundação Bradesco até maio de 1997. Recentemente, trabalhei com o Telecurso 2000 durante um ano e meio (2002/2003) como “professor orientador de aprendizagem” do ensino fundamental no Sesi de Limeira com trabalhadores e desempregados, experiência que me moveu a desenvolver o presente trabalho.

¹ Baseado nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que defendiam a participação ativa da criança no processo de aquisição da leitura e da escrita e na construção do conhecimento.

² Referência às competências enfatizadas pela ação pedagógica pragmática da escola nova e das teorias não-diretivas, sob influência do pensamento liberal.

Minha preocupação com o tipo de educação que se oferece aos trabalhadores da indústria, do comércio e do campo decorre dessas experiências. O contato com o aluno trabalhador adulto permite estabelecer um novo olhar para a ação e relação pedagógica, permite concebê-lo como sujeito e não objeto dessa relação. O fosso que aparentemente nos separa, cultural e socialmente imposto, já não se apresenta nem tão grande e nem tão profundo, o que abre espaço para a identificação e para a sedimentação de um vínculo afetivo. O trabalho com jovens e adultos invariavelmente é justificado ao comparar sua realização ao seu oposto, ou seja, é melhor que *nada*. O discurso da educação possível sempre me incomodou, pois, justifica nivelar por baixo os trabalhos destinados às populações mais pobres do país, o que nos coloca frente a uma questão ética: é correto e justo que se ofereça para a população uma educação que não seja concebida como boa? Creio ser essa uma posição que mantém vivo o espírito crítico do educador, o mantém insatisfeito e move seu espírito na busca de soluções. A proposta do Telecurso de promover a educação de adultos mediada por recursos tecnológicos, como a TV e o vídeo, apresenta-se como “exigência” dos novos tempos, ou seja, como reflexo de uma sociedade concebida a partir do advento das novas tecnologias. Não temos, ainda, a dimensão dos reflexos de uma educação mediada por recursos técnicos, é uma experiência muito recente em nossa história. A relação homem / máquina, ao longo da história do capitalismo industrial, tem se constituído em fator de dominação: aliena e submete o homem. A máquina precisa ser programada, não expressa emoções e não está atenta àquilo que é próprio a cada indivíduo, sua subjetividade. O avanço tecnológico tende ao isolamento do indivíduo, o que se reflete numa relação pedagógica fria e distante.

O Telecurso 2000 é apresentado como alternativa de escolarização para o aluno trabalhador que disponha de pouco tempo para dedicar aos estudos, que tendo acesso a ele em sua residência, poupe seu tempo, dinheiro e esforço. Pensar em educação a distância, implica pensá-la como solução para o acesso à educação da grande maioria da população em nosso

país, dessa forma, só pode ser pensada sob o ponto de vista da qualidade. Propiciar uma educação de qualidade mediada por tecnologia apresenta-se como um dos grandes desafios para os educadores no mundo globalizado. Ao propor como tema o “Telecurso 2000: a semiformação na educação de jovens e adultos”, tomei as teleaulas do Telecurso 2000 como expressão e registro documental do tipo de educação que se oferece às camadas mais pobres da população brasileira, uma educação que potencializa a semiformação. O que pretendo demonstrar é que esse seu caráter se manifesta na forma como aborda os conteúdos e como concebe os homens aos quais se destina, ou melhor, como, utilizando um dos veículos mais importantes da indústria cultural, a televisão, o Telecurso 2000 veicula a imagem de um cidadão dócil, socialmente domesticado e desprovido de vontade própria, ou seja, um cidadão integrado à sociedade e expressão de uma subjetividade socialmente danificada.

De acordo com propaganda veiculada pela Rede Globo no segundo semestre de 2003, o Telecurso 2000 atendeu a cerca de 750.000 pessoas no ano de 2002. A Fundação Roberto Marinho estima que o Telecurso 2000 beneficiou cerca de 4.000.000 de pessoas no período de 1995 a 2005³. Levando-se em conta que o início dos trabalhos com o telecurso, em sua primeira versão, data do ano de 1978, que por trás desse trabalho estão instituições como o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), Instituto Roberto Simonsen (IRS) e Fundação Roberto Marinho (FRM), que o projeto contou com o apoio do Ministério da Educação (MEC), da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é possível constatar sua dimensão e importância no âmbito da educação brasileira. Esses dados apontam para a necessidade e urgência do capital globalizado em dispor de maior quantidade de mão-de-obra escolarizada, antes que sua escassez reverta em salários mais altos. Essa escolarização não implica necessariamente em melhor formação e/ou melhor qualificação para o trabalhador,

³ Disponível no site www.frm.org.br.

trata-se apenas de dar uma resposta às exigências do mercado, ou seja, o que vale de fato é o peso do diploma. Se o telecurso foi, por um lado, pensado e concebido para promover a superação de uma situação de exclusão social, por outro lado, apresenta-se como resposta às exigências de um mercado globalizado e, pretensamente, mais competitivo.

O processo de democratização do ensino, definido pela Constituição de 1988, tem um custo muito alto. A demanda por maior escolarização implica na construção de escolas, contratação de professores e funcionários, investimentos na formação dos profissionais envolvidos e outros custos para manutenção e funcionamento das escolas. A educação a distância pode significar uma economia considerável de recursos, na medida que deve ser mediada por um meio de comunicação de massa: correio, rádio, televisão, Internet, etc... A educação a distância permite atender um maior número de alunos, dispensa a utilização do professor especialista, demanda menor número de professores e funcionários, ocupa menor espaço físico, enfim, desencadeia uma espécie de reestruturação produtiva na escola, otimizando custos a partir do emprego de tecnologia.

O Estado brasileiro enfraquecido por sucessivas crises econômicas, endividado e sob a influência dos ideais neoliberais que apregoam a necessidade de privatização das estatais, deixa à iniciativa privada a responsabilidade de gerar e gerir soluções para responder a demanda por educação para jovens e adultos. É compreensível o movimento de nossas elites econômicas que, ao assumir tal tarefa, cuidam de garantir seus privilégios e interesses. Fica difícil imaginar uma educação de qualidade quando prevalecem os interesses econômicos. Essa é a principal questão relativa às propostas de educação a distância: como propiciar uma educação de qualidade a ser oferecida a uma parcela significativa da população sob a tutela do capital financeiro e industrial? O mais interessante é constatar que o Telecurso 2000, pensado e gerido por instituições ligadas ao capital privado, foi elaborado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador⁴ (FAT), ou seja, a iniciativa privada desobriga o Estado de dar

⁴ Criado pela Lei 7.998 de 11/01/1990 e constituído de recursos provenientes das contribuições devidas ao Programa de Integração Social (PIS) e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (Pasep),

resposta ao problema da educação de jovens e adultos com recursos extraídos do próprio trabalhador.

O presente estudo aponta os aspectos do Telecurso 2000 que constituem indícios de uma *educação deformadora*, reduto de uma pseudo-formação ou, com base nos pressupostos teóricos de Adorno, reduto de uma ação pedagógica que obstrui a formação e potencializa a semiformação. Se, por um lado, o Telecurso 2000 pretende formar cidadãos críticos, por outro lado, pretende conformar, acomodar e adequar o cidadão em nossa sociedade. Em sua proposta de uma *prática pedagógica reflexiva, crítica e significativa* não há lugar para a formação de uma consciência crítica, nem para uma educação que *seja uma força de mudança e de libertação* nos moldes em que propõe Paulo Freire, ou seja, a possibilidade de crítica ou mudança no Telecurso 2000 só pode ser admitida tendo como parâmetro as idéias de desenvolvimento técnico e de progresso social, conforme professam os ideais neoliberais, ou seja, o Telecurso 2000 prega justamente aquilo que não faz.

Tomando por objeto de estudo as teleaulas, em fitas de vídeo e em livros, defini como amostragem cinco teleaulas de Geografia e cinco teleaulas de História do Telecurso 2000 do ensino fundamental. Utilizei como objeto de análise as teleaulas 21, 22, 29, 30 e 31 do curso de Geografia, e as teleaulas 13, 14, 15, 22 e 23 do curso de História. Essas teleaulas foram escolhidas dentre de 36 teleaulas gravadas nos canais abertos, TV Globo⁵ e TV Cultura⁶ no período de dezembro de 2005 a fevereiro de 2006. Optei pela disciplina de Geografia por estar trabalhando com ela no SESI de Limeira na época em que elaborei a primeira versão desse meu projeto de pesquisa, a disciplina de História foi escolhida em função de ser um curso também da área de humanas. Tomei como critérios para escolha das teleaulas as seqüências e os conteúdos das teleaulas gravadas. Descrevi e em parte transcrevi dez teleaulas

encargos devidos pelos contribuintes e de aplicações financeiras, o FAT tem por objetivos financiar programas de desenvolvimento econômico do BNDES, custear programas de seguro desemprego e de abono salarial e é fonte de recursos para programas de apoio aos trabalhadores.

⁵ A TV Globo exibe as teleaulas do Telecurso 2000 (ensino fundamental, médio e profissionalizante) de 2ª a 6ª feira das 05:30 horas às 06:15 horas.

⁶ A TV Cultura exibe as teleaulas do Telecurso 2000 (ensino fundamental, médio e profissionalizante) de 2ª a sábado das 05:15 horas às 06:00 horas.

que seguem como apêndice deste trabalho. As teleaulas de Geografia, por exemplo, estão montadas em forma de estudo dirigido, em que os conceitos e informações são trabalhados em doses homeopáticas a partir de uma “telestória”, uma história retratada no vídeo com formato de novela e no livro como texto narrativo, propõem trabalhar junto ao aluno as seguintes habilidades: *leitura, interpretação de texto, escrita, aquisição de conceitos e o pensar*. A telestória, além de uma concepção estética do homem, do mundo e da sociedade, está permeada por idéias e valores passíveis de análise. As teleaulas em vídeo duram em torno de 15 minutos, uma espécie de “*fast lessons*” da educação na sociedade globalizada do “*fast food*”. A partir da descrição e da transcrição das cenas apresentadas no vídeo procurei detectar idéias e valorações que permitiram sintetizar as concepções educacionais que permeiam a proposta pedagógica do Telecurso 2000.

Ao tratar das condições materiais e históricas em que se insere a proposta de educação a distância, a educação mediada por tecnologia em um contexto de globalização, considero importante registrar que essas novas tecnologias projetam e são acompanhadas por um novo tipo de racionalidade. Ao detectar os efeitos e exigências dessas mudanças para com os indivíduos, as dimensões que assumem subjetiva e objetivamente, deparamo-nos com uma nova concepção de homem, mundo e sociedade. Procurei detectar no vídeo e no livro os olhares, idéias e valores que possibilitassem conhecer o homem ao qual se destinam. Procurei delinear o contexto sócio-histórico em que se insere o Telecurso 2000, por considerar que do ponto de vista do materialismo histórico são as condições materiais em que vivem os homens, construídas, historicamente, a partir da produção material e espiritual de sua sobrevivência, que determinam seu ser social. Estabeleci como caminho, buscar no particular, na teleaula, os indícios que permitissem desvendar, a partir de uma análise imanente, as reais dimensões do Telecurso 2000 no âmbito da educação brasileira. A Teoria Crítica contribuiu para a compreensão dos mecanismos objetivos e subjetivos que mantêm o homem sob o jugo de uma racionalidade instrumental que o impede de desenvolver-se de forma autônoma e livre. Foi

nessa direção que caminhei: como libertar um homem cujo acesso à formação cultural é negado? O Telecurso abre efetivamente espaço para a formação cultural, ou, reflete os desígnios da indústria cultural na direção da semiformação?

Realizei uma análise documental tendo por suporte os pressupostos teóricos de Adorno e Horkheimer, valendo-me dos conceitos de formação, semiformação, indústria cultural, razão instrumental, autonomia e heteronomia, que no meu entender deram suporte e sustentação a nossa análise.

No primeiro capítulo, “TC 2000: educando jovens e adultos”, procurei situar historicamente o Telecurso 2000 no contexto educacional brasileiro, explanei a respeito de sua estrutura e organização e, finalmente, apresentei as categorias da Teoria Crítica que deram consistência e suporte a nossa análise. No segundo capítulo, “TC2000: promovendo a semiformação”, passei a descrever e analisar as teleaulas, procurando delinear os aspectos inerentes ao Telecurso 2000 que entendo como promotores da semiformação.

CAPÍTULO I

TC 2000: educando jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos no Brasil.

A preocupação com a formação de adultos é bastante recente na educação brasileira. Dentre as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema e postas em execução no período de 1942 a 1946, encontra-se o decreto-lei nº 8.529 de 02.01.1946 que trata do Ensino Primário e institui o Curso Primário Supletivo. Com base nessa lei as classes de ensino supletivo foram instaladas na maioria dos municípios brasileiros durante o ano de 1947, medida que contribuiu para a queda na taxa de analfabetismo de 56,17% no final dos anos 40 para 39,35% durante a década de 60⁷. Historicamente, até a década de 40, o Estado limitava-se a constatar o número expressivo de adultos que não haviam tido acesso à educação formal. Pouco se fez para reverter esse quadro, pois parecia impossível ofertar educação para pessoas que já estavam inseridas no mercado de trabalho. Os empregadores temiam que a oferta de educação ao trabalhador adulto agregasse valor ao trabalho e pressionasse o mercado para obtenção de salários mais altos⁸.

A industrialização brasileira, intensificada a partir da década de 30, impôs novas exigências da indústria manufatureira capitalista para a formação do trabalhador, o que não ultrapassava formar uma mão-de-obra que fosse pouco qualificada, executora de tarefas repetitivas e com baixo grau de autonomia. Para tanto, o sistema educacional divide-se entre o sistema oficial, gerido pelo Estado, em que predomina o ensino acadêmico e destinado à formação das classes médias e altas e um sistema paralelo, gerido e mantido pela iniciativa

⁷ ROMANELLI, 1990, p. 63, 75, 159 - 161.

⁸ Hoje, o capital globalizado, por um lado, cuida de garantir a desregulamentação das relações trabalhistas, fragilizando a situação do trabalhador assalariado, por outro, cuida de garantir a regulamentação de um mercado pretensamente concorrencial através da política de “controle de qualidade total”. Como consequência, a escolarização do trabalhador nos níveis fundamental e médio torna-se exigência do mercado de trabalho. O trabalhador vê seu posto de trabalho ameaçado e mobiliza-se para conseguir um diploma. O empregador diante da ameaça inflacionária de uma mão-de-obra mais qualificada, cuida de garantir a formação exigida para o maior número de trabalhadores possível.

privada, destinado ao treinamento profissional e oferecido a um incipiente proletariado urbano em escolas de aprendizagem organizadas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial⁹ (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial¹⁰ (SENAC). Esses estabelecimentos procuravam manter “um nível de treinamento e escolaridade baixo, o bastante para evitar pressões sociais por melhorias salariais”¹¹.

Nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1961 sob nº 4.024, após tramitar por mais de treze anos na Câmara Federal. Essa lei pouco acrescentou ao nosso sistema educacional, pois manteve a estrutura tradicional de ensino até então vigente. Apresentou como avanço a *quebra da rigidez* (maior flexibilização) e *certo grau de descentralização*, delegando responsabilidades aos Estados e aos Municípios¹². Pouco contribuiu para mudar a estrutura elitista de ensino, sem apontar soluções para o quadro de analfabetismo ou democratizar o acesso das camadas populares a uma educação de qualidade.

Paulo Freire, no início dos anos 60, foi um dos primeiros educadores a apontar soluções para esse quadro de exclusão. Sua proposta de alfabetização para as camadas pobres da população tinha por objetivo promover a conscientização e mobilização política dos trabalhadores, educar para a liberdade e para a “*construção de uma sociedade melhor e mais justa*”. Suas idéias receberam apoio do Estado durante o governo de João Goulart, época em que concebeu e liderou uma campanha de alfabetização para ser aplicada nacionalmente. Entre junho de 1963 e março de 1964, Paulo Freire organizou e promoveu a capacitação de coordenadores para a aplicação de seu novo método, segundo Weffort havia a previsão de que durante o ano de 1964 fossem alfabetizadas dois milhões de pessoas¹³. O golpe militar, desferido em abril do mesmo ano, impediu que seu projeto fosse levado adiante e concluído.

A ditadura militar reprime e silencia os movimentos populares, intervém nos sindicatos, cria o bipartidarismo e coloca partidos e entidades na clandestinidade. Como

⁹ Criado pelo decreto-lei 4.048 de 22.01.1942.

¹⁰ Criado pelo decreto-lei 8.621 de 10.01.1946.

¹¹ ROMANELLI, 1990, p. 256.

¹² Ibid., p. 181.

¹³ WEFFORT In FREIRE, 1979, p. 11.

resposta ao problema do analfabetismo o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967. Atuante apenas a partir dos anos 70, o MOBRAL chegou a postular pela utilização do método Paulo Freire esvaziado de seu conteúdo ideológico, *isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda*¹⁴. Ao longo da década de 70, o MOBRAL mostrou-se impotente e ineficiente para dar resposta aos altos índices de analfabetismo que apesar de decrescerem de 39,35% nos anos 60 para 33,01% nos anos 70¹⁵, se mantêm em patamares bastante altos. O MOBRAL, cuja imagem pública ficou marcada pelo regime ditatorial que o instituiu, foi extinto e substituído em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, conhecida por Fundação Educar. Herdeira da estrutura e do legado do MOBRAL, a Fundação Educar, em certo sentido, representou sua continuidade e foi extinta em 1990 no início do governo Collor.

Os acordos MEC-USAID¹⁶, assinados entre 1964 e 1968 durante a ditadura militar, acabaram por influenciar a política educacional brasileira. Esses acordos tiveram como reflexo a lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 que instituiu a reforma universitária, assim como a LDB 5.692/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Será essa nova LDB que regulamentará o Ensino Supletivo, *destinado a proporcionar a jovens e adultos a educação que não tiveram no tempo certo, a suprir escolarização incompleta, ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos*¹⁷, já aventando para a possibilidade de que possua *estrutura, duração e características* diferentes dos cursos regulares, propondo que fossem ministrados com a utilização dos meios de comunicação de massa. Tinha como objetivo, ofertar aos trabalhadores um ensino diferenciado, pelo menos do ponto de vista de sua

¹⁴ GHIRALDELLI JR, 1990, p. 170.

¹⁵ ARANHA 1989, p. 274.

¹⁶ Referência aos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), em que o Brasil passa a receber assistência técnica e financeira para a implantação da reforma do ensino.

¹⁷ ROMANELLI, 1990, p. 238.

organização e avaliação, em condições “favoráveis” para que jovens e adultos tivessem acesso à formação no 1º e 2º graus.

O processo de redemocratização do país tem início com o fim da censura à imprensa e com a extinção do AI-5 no final do governo Geisel. A transição lenta e gradual efetiva-se durante o governo Figueiredo, anistia política no ano de 1979, a reforma partidária e as eleições diretas para governador em 1982. A campanha das eleições diretas para Presidente da República (Diretas-já) em 1984 e a eleição de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral em 1985, fundando a chamada Nova República, põe fim ao ciclo de ditadura militar e restabelece a democracia em nosso país¹⁸.

Os anos 80 são marcados pela reorganização da sociedade civil democrática, rearticulam-se os movimentos de educação e cultura popular que alimentam novas propostas para alfabetização e escolarização de jovens e adultos, tomando como principal referência os ensinamentos de Paulo Freire. Os debates e articulações entre as forças políticas culminam na Constituição de 1988 e, com base na nova lei, iniciam-se as discussões para a elaboração de um Plano Nacional de Educação e de uma nova LDB. Já os anos 90 são marcados pelo alinhamento ao neoliberalismo pelos governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique. O Banco Mundial (BM) e a UNESCO já articulavam a implantação do “Programa de Educação para Todos” como política educacional para a América Latina e Caribe desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que aponta como *objetivos principais: a universalização da educação básica, a superação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação*¹⁹. No ano de 1992, durante o governo de Itamar Franco, *é lançada a Política Nacional de Educação para Todos*, nas palavras de Melo:

Enquanto o Congresso Nacional impedia e destruíra o projeto de LDB já em discussão desde 1988, o Ministério da Educação Cultura e Desportos (MEC) conduziu nacionalmente o processo de implantação do Programa de Educação para Todos omitindo-se de forma ilegal a dar continuidade à regularização e implementação da Constituição de 1988, que previa um

¹⁸ GHIRALDELLI JR, 1990, p. 219 - 220.

¹⁹ MELO, 2004, p. 191.

Plano Nacional de Educação, envolvendo todos os níveis e modalidades da educação no país. (MELO, 2004, p. 211)

A política educacional restrita à educação básica acaba por contribuir para o *aprofundamento das desigualdades educacionais, impedindo a formação integral das massas e contribuindo para aprofundar as condições de exclusão social*²⁰. Desse modo, o Programa de Educação para Todos promovido pelo BM e UNESCO marcará profundamente a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE/2000) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em todos os níveis, o que coloca nossa política educacional à mercê das políticas neoliberais do mundo globalizado.

Cabe lembrar que esse processo resulta das profundas transformações ocorridas no mundo a partir dos anos 70, grosso modo: a crise do petróleo e o aumento da influência política e econômica dos países produtores de petróleo sob a liderança da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP); o desenvolvimento das novas tecnologias que culminam com o desenvolvimento dos microcomputadores, o advento da Internet, os sistemas digitais, a biotecnologia genética e a nanotecnologia; os efeitos decorrentes dos avanços tecnológicos como o aumento acentuado do desemprego, a desregulamentação das relações trabalhistas, a reestruturação da produção (toyotismo) e a política de qualidade total que contribuem para a formação de um mercado cada vez mais agressivo e menos competitivo; a crise do bloco socialista, a queda do muro de Berlim (1989), a desintegração da URSS e, conseqüentemente, o fim da Guerra Fria; a formação dos Blocos Econômicos que redimensionam o poder político e econômico no âmbito mundial. Por fim, concretiza-se a hegemonia dos ideais neoliberais, num mundo em que os atentados terroristas parecem constituir a única maneira possível de manifestar oposição.

O Telecurso 2000.

²⁰ Ibid., p. 183.

As primeiras experiências com Educação a Distância²¹ (EaD) elaboradas no Brasil ocorrem com a criação do Instituto Rádio Difusão Educativa pelo Ministério da Educação em 1937, Instituto Monitor com cursos profissionalizantes em 1939 e do Instituto Universal Brasileiro em 1941, o rádio e o correio eram os meios técnicos utilizados para mediar as relações educativas em que professor e aluno encontravam-se em espaços físicos distantes. De modo geral, os termos *ensino a distância* e *teleducação*²² também são utilizados para designar a educação a distância. Com a utilização da televisão e do vídeo cassete, o Telecurso 2000 apresenta-se hoje como uma das alternativas da oferta de educação a distância no Brasil.

As idéias de “educação a distância” invariavelmente se reportam aos seguintes aspectos: *separação física entre professor e aluno, influência da organização educacional (diretiva), utilização de meios técnicos de comunicação, previsão de comunicação de mão dupla, possibilidade de encontros ocasionais* e se apresenta como *uma forma industrializada de educação*. A educação a distância, em geral, está direcionada a uma população estudantil dispersa, predominantemente adulta e seus cursos apresentam invariavelmente as seguintes características: são auto-instrucionais, pré-produzidos, dirigidos a um grande número de pessoas, possibilitam a comunicação entre os estudantes e o centro produtor dos cursos, como estudo individualizado, utilização crescente da informática, currículos flexíveis e custos decrescentes por estudante²³.

O Telecurso 2º grau, primeira versão do Telecurso, foi ao ar pela TV Globo a partir de janeiro de 1978. Era constituído por programas televisivos com uso de atores do elenco comercial da Rede Globo e a produção de fascículos semanais vendidos em bancas de revista. Possuía uma programação de chamadas de audiência durante programação regular da Rede Globo e da TV Cultura e um pool nacional de mais 38 emissoras comerciais e outros oito

²¹ A “Cronologia da EAD no Brasil” elaborada por João Vianney relata que em 1904 são oferecidos cursos por correspondência em espanhol elaborados nos EUA por Escolas Internacionais. Outras experiências são realizadas principalmente no Rio de Janeiro até que em 1936 é criada a Rádio Ministério da Educação. Disponível em www.portaldeensino.com.br/ead_historico.pdf.

²² O grego *tele* significa *longe* e compõe palavras como telefone, telegrama, televisão, telepatia, telecurso, teleducação, teleaula, etc...

²³ NUNES, 1993, p. 6 - 15.

canais educativos. Sua realização resultou da parceria entre a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Fundação Padre Anchieta. A versão do Telecurso 1º grau começou a ser exibida a partir de março de 1981 e teve sua realização garantida a partir da parceria entre a Fundação Roberto Marinho, o Ministério da Educação e a Fundação Bradesco. Em 1985, a Fundação Roberto Marinho lança o Novo (antiga versão) Telecurso 2º grau em parceria com o Banco Bradesco S/A. São produzidas 900 teleaulas para veiculação diária pelas redes que já vinham exibindo os telecursos anteriores elaborados pela Fundação Roberto Marinho. Conforme já nos referimos, as teleaulas do antigo Telecurso tinham formato de aula expositiva. Em geral, as aulas eram administradas por um professor especialista ou alguém com sua função, entrecortadas por entrevistas e depoimentos de professores e intelectuais das diferentes áreas, tinham duração aproximada de 15 minutos. Seus livros didáticos tinham formato independente da teleaula, pautando-se à abordagem de seus conteúdos. Sem a pretensão de estabelecer uma comparação, pois problemas como superficialidade e fragmentação já estavam presentes no antigo telecurso, creio que o tratamento e o formato mais acadêmico lhe dava um aspecto de maior consistência e seriedade.

O Telecurso 2000 foi criado em 1995 a partir de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e os sistemas FIESP, CIESP, SESI, SENAI e IRS²⁴ e, conforme já foi dito, dispôs de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Segundo informações do site da Fundação Roberto Marinho²⁵, o Telecurso 2000 *uniu e aperfeiçoou* as experiências produzidas anteriormente, se caracterizando como *uma metodologia educacional* que possibilita a complementação dos estudos no ensino fundamental e médio, *para todos aqueles que, por algum motivo, não puderam fazê-lo no tempo adequado*. Tendo por objetivos: possibilitar a continuidade de estudos, a aquisição de competências, a inserção no mundo do trabalho, garantir certificação, permitir a continuidade nos estudos e a formação de cidadãos, o

²⁴ Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Instituto Roberto Simonsen.

²⁵ Disponível no site www.frm.org.br.

Telecurso 2000 reproduz o discurso e a prática que sempre acompanhou a educação de jovens e adultos no Brasil, reflexo de uma política educacional voltada a compensar as lacunas provenientes da infância e adolescência, Di Pierro argumenta:

(...) a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes (...) (DI PIERRO, 2005, p. 3).

Dessa forma, é possível dizer que o Telecurso 2000 reflete e é reflexo de uma concepção hegemônica, concebida pelo capital neoliberal através de seu “Programa de Educação para Todos”, do que deva constituir a educação de jovens e adultos em âmbito nacional. Sua proposta pedagógica, conforme consta no site da Fundação Roberto Marinho, encontra-se apoiada nos seguintes eixos: *ensino contextualizado; currículo relevante para o mundo do trabalho e das práticas sociais; desenvolvimento de habilidades básicas e de competências fundamentais para o aprender a aprender, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver; e o aprender a ser, no exercício da cidadania e da conquista da identidade*. De acordo com os pressupostos do Telecurso 2000 o aluno é concebido como sujeito na experiência educativa e construtor de seu conhecimento; a socialização do conhecimento *científico, tecnológico e cultural* deve ser garantida por uma *prática pedagógica reflexiva, crítica e significativa*²⁶.

Sua proposta pedagógica, conforme site da FRM, encontra-se explicitada nos seguintes termos:

Fundamentos.

Compreendendo a educação como atividade de formação humana e de cidadania, o Projeto TC 2000 se apóia nos seguintes eixos:

- ensino contextualizado;
- currículo relevante para o mundo do trabalho e das práticas sociais;
- desenvolvimento de habilidades básicas e de competências fundamentais para o aprender a aprender, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o

²⁶ Disponível no site www.frm.org.br.

aprender a conviver; e o aprender a ser, no exercício da cidadania e da conquista da identidade.

Tem ainda como crenças os seguintes pressupostos:

- o aluno é visto como sujeito construtor de seu conhecimento e a sua experiência de vida é o ponto de partida e referencial permanente para novas aprendizagens;
- o conhecimento científico, tecnológico e cultural é dinâmico e a sua socialização deve ser garantida através de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e significativa;
- a investigação e a pesquisa se inserem de forma natural na dinâmica do conhecimento, sendo condição básica para a conquista da cidadania;
- as aprendizagens são frutos de experiências vivenciadas coletivamente na escola, na família e na sociedade. Todos são autores e atores dos processos de aprendizagens ao longo da vida;
- no processo de mediação, quanto maior a interação do professor com os alunos, mais significativa, competente e qualitativa será a construção do conhecimento (www.frm.org.br).

Esse é o discurso hegemônico dos anos 90 que procura sintetizar algumas vertentes educacionais, em um discurso unitário utilizado para legitimar as proposições do “Programa Educação para Todos” baseadas no modelo educacional norte-americano. Essas proposições tomam a educação como porta de entrada para o *mundo do trabalho e das práticas sociais*, daí a necessidade do ensino contextualizado e da escola como escola da vida. Essa educação pragmática²⁷ e utilitária prega o desenvolvimento de habilidades e competências como: o “aprender a aprender” que pode ser atribuída às pedagogias não-diretivas que colocam o aluno como centro e sujeito do processo educativo e, segundo Carl Rogers, deve diluir as relações de poder e autoridade; o “aprender a conhecer” que pode ser relacionado ao construtivismo que a partir dos ensinamentos de Jean Piaget e Emília Ferreiro procura entender como se processa a construção do conhecimento na criança; o “aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser” que podem estar ligados aos pressupostos da escola nova e democrática de John Dewey que concebe a aprendizagem como resultado das

²⁷ Hannah Arendt em seu texto “A crise na Educação” relata que o Pragmatismo é expressão da teoria moderna da aprendizagem cujo “pressuposto básico é o de que só é possível conhecer aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. (...) A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão.” (ARENDRT, 2000, p.232)

experiências de vida, ou seja, a educação se realiza através da ação, do fazer. Os ideólogos do telecurso baseiam-se ainda em pressupostos: que apontam o aluno *como sujeito construtor de seu conhecimento*, novamente idéias ligadas ao construtivismo; que enfatizam a investigação e a pesquisa científica como *forma natural* de produção de conhecimento conforme professa a pedagogia tecnicista; *que propõe uma prática pedagógica reflexiva, crítica e significativa* aliada à proposição de que *as aprendizagens são frutos de experiências vivenciadas coletivamente na escola, na família e na sociedade*, idéias que estão ligadas ao pensamento de Paulo Freire que prega a crítica, a reflexão e a comunhão entre os homens como condição para a redenção da sociedade; que apontam para a necessidade de *maior interação do professor com os alunos*, pressuposto ligado às idéias sócio-interacionistas de Vygotsky que enfatiza a importância do meio e da linguagem para a formação e constituição do sujeito. Todo esse constructo teórico é edificado a partir da idéia de que o acesso ao conhecimento coloca-se como *condição básica para a conquista da cidadania*, um dos suportes do pensamento liberal e que consiste em uma idéia tão frágil quanto a de igualdade de oportunidade para todos, diante de uma realidade calcada na desigualdade social. Todos esses quesitos, que formam uma espécie de “pout pourrit” educativo, parecem estranhos a uma proposta de teleeducação²⁸, mas cumprem a função de dar ao Telecurso 2000 uma aparente adequação à concepção educativa vigente ou, um ar de modernidade. De fato, esse discurso cumpre o papel de falsear e encobrir a realidade, de maneira que as idéias de cidadania e de possibilidade de crítica e compreensão da realidade sirvam de manto ideológico para esconder as mazelas de uma educação voltada à adaptação dos trabalhadores a uma estrutura social opressora e injusta. Entendo que o Telecurso 2000 responde à política do Banco Mundial²⁹ (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura³⁰ (UNESCO) para o

²⁸ Principalmente quando se referem à necessidade de que no processo de mediação haja maior interação entre professor e aluno, uma espécie de “interação a distância.”

²⁹ O BM é também conhecido como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), foi criado em 1944 para a reconstrução dos países destruídos pela guerra, com sede em Washington.

³⁰ A UNESCO foi criada em 4 de novembro de 1946, com sede em Paris.

terceiro mundo, o que contribui para a manutenção do “status quo” no âmbito das relações internacionais e mantém intactas as relações de dominação.

O Telecurso 2000 oferece oportunidade de conclusão dos estudos no ensino fundamental e no ensino médio. As pessoas interessadas podem participar dos cursos de duas maneiras: em casa, assistindo as teleaulas em uma das emissoras que as veiculam (TV Globo ou TV Cultura, por exemplo) e acompanhando pelos livros correspondentes que podem ser comprados em bancas ou livrarias, ou em uma das *telessalas* organizadas e mantidas por diversas instituições, inclusive em algumas empresas, com o auxílio dos livros e contando com o ajuda de um *orientador de aprendizagem*, em geral, um profissional graduado e licenciado para atuar em uma das áreas do ensino fundamental ou médio. Em ambos os casos, ao término de cada disciplina, o aluno deverá prestar os exames de suplência do Estado ou de uma instituição de ensino autorizada para aplicar a avaliação, Sesi ou Fundação Bradesco, por exemplo. O curso de Ensino Fundamental, com diplomação equivalente ao curso de 5ª a 8ª séries e que trabalha os conteúdos de 3ª a 8ª séries, pode ser completado em um ano e três meses ao invés dos quatro anos do ensino regular. As provas são oferecidas pelo Estado ou instituição autorizada e são organizadas por disciplinas ou por áreas de conhecimento. O aluno do Telecurso 2000 pode eliminar uma disciplina, mesmo sem ter estudado ou assistido as teleaulas, ou seja, ele pode completar o Ensino Fundamental em tempo inferior ao previsto, basta ter feito as provas e eliminado todas as disciplinas.

A presença de um *orientador de aprendizagem*³¹ na telessala foi instituída em função da necessidade de se ter alguém que organizasse e exibisse, através da televisão e vídeo, as teleaulas para turmas de alunos arregimentados em empresas, entidades ou mesmo em escolas. No início, sua presença servia também para a orientação dos alunos em seus estudos, bem como para sanar dúvidas e complementar as explicações. Aos poucos, essas experiências foram apontando para a necessidade de uma intervenção mais direta do

³¹ Denominado *monitor* na época em que trabalhei na Fundação Bradesco (de 1992 a 1997).

orientador de aprendizagem, fazendo com que atuasse como mediador entre a teleaula e os alunos. Quando trabalhei na Fundação Bradesco, as supervisoras propunham que as teleaulas fossem complementadas com atividades que enriquecessem os conteúdos apresentados e sanassem as lacunas que as teleaulas pudessem apresentar. Conforme pude experienciar na época em que trabalhei no Sesi, invariavelmente, o orientador de aprendizagem complementava a teleaula como uma aula expositiva, atuando como se fosse professor de um curso presencial. A teleaula acabava por ser utilizada apenas como um apêndice, uma complementação ao trabalho do orientador de aprendizagem que chegava, por vezes, a dispensar sua exibição. De certa forma, a montagem das telessalas e a conseqüente inclusão do orientador de aprendizagem no funcionamento do telecurso configura-se como uma espécie de reconhecimento de que as condições criadas para que o telecurso chegasse aos alunos via canais de tevê aberta, não surtiu os efeitos desejados.

Conforme consta no site da Fundação Roberto Marinho, a matriz curricular do Ensino Fundamental do Telecurso 2000 está organizada da seguinte forma:

Núcleo Nacional Comum (Área de Conhecimento / Disciplinas).

- Linguagem e Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa (160), Arte (40), Educação Física (20) – Total de 220 horas.

- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Matemática (160), Ciências (140) – Total de 300 horas.

- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História Geral e do Brasil (110), Geografia (80) – Total de 190 horas.

Parte Diversificada (Área de Conhecimento / Disciplina).

- Linguagem e Códigos e suas Tecnologias: Projetos de Aprendizagem (90), Língua Estrangeira Moderna / Inglês (60), Período de Integração (40) – Total de 190 horas.

Total Geral de 900 horas / aula (www.frm.org.br).

Os livros do Ensino Fundamental do Telecurso 2000 apresentam como sugestão para o desenvolvimento do curso e o cumprimento das disciplinas curriculares as seguintes fases (cada fase com duração aproximada de 6 meses):

1ª fase: Língua Portuguesa, Matemática e História.

2ª fase: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

*3ª fase: Ciências e Geografia*³².

Se computarmos as horas/aula atribuídas na Matriz Curricular do Ensino Fundamental (frm.org.br) para cada disciplina do item anterior, teremos: Língua Portuguesa (160), Matemática (160), História (110), Ciências (140) e Geografia (80) no núcleo comum e Inglês (60) na parte diversificada. Perfazendo um total de 710 horas / aula. Cada uma dessas disciplinas possui uma quantidade fixa de teleaulas: Língua Portuguesa com 90 teleaulas, Matemática com 80 teleaulas, Ciências com 70 teleaulas, Geografia com 50 teleaulas, História com 40 teleaulas e Inglês com 30 teleaulas, dando um total de 360 teleaulas. Cada teleaula tem duração aproximada de 15 minutos e corresponde a uma lição do livro. Para o Ensino Fundamental foram produzidos 17 livros e 52 fitas de vídeo. Ao custo de R\$ 17,00 cada livro, um aluno gastaria na compra de todos os livros um total de R\$ 289,00, um valor bastante alto para um curso destinado aos trabalhadores com pouca qualificação e, em parte, desempregados. A idade mínima estabelecida por lei (LDB 9394/96 art. 38)³³ para que o aluno se submeta aos exames de suplência do Telecurso 2000 é de 15 anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 anos completos para o Ensino Médio.

Em resumo, cabe ao aluno interessado, seja jovem ou adulto, que esteja empregado ou desempregado, acompanhar as teleaulas em casa entre 5 e 6 horas da manhã, horário de exibição nas tevês abertas, ou em uma telessala; comprar os livros, resolver os exercícios propostos e estudar; pagar taxa e inscrever-se nas disciplinas que desejar para o exame de suplência do Estado ou de instituição autorizada; prestar o exame; sendo aprovado, retirar os certificados de eliminação de disciplina e, quando tiver eliminado todas as disciplinas, requerer o certificado de conclusão do curso.

Para os idealizadores do Telecurso 2000, as teleaulas *assumem o papel de apresentar, contextualizar e fortalecer a compreensão dos diferentes conceitos trabalhados, trazendo à concretude questões abstratas...* Os livros dão suporte ao trabalho pedagógico na

³² TC2000, Geografia, EF, 2002, v. 2, p. 4.

³³ CARNEIRO, 1998, p. 104 – 105.

medida em que: *ampliam e sistematizam os conteúdos; relacionam conceitos com as informações do cotidiano; contextualizam a cultura local e a pluralidade cultural; propõem exercícios para aplicação de conhecimentos, experimentação e avaliação* (TC2000³⁴, FRM, 2005, p.13). A dinâmica a ser aplicada na telessala deve propiciar ainda *um ambiente de aprendizagem, de investigação, de pesquisa, de construção e de criatividade*. Quero apenas ressaltar que os textos que apresentam o Telecurso 2000 revestem-se desse poderoso discurso presente na educação de nossos dias, enquanto apontam para a possibilidade de desvendar e conhecer a realidade, eles atuam no sentido de produzir justamente o efeito contrário que consiste em encobrir e falsear essa realidade.

Contribuições da Teoria Crítica.

Quando propus pensar a educação veiculada pelo Telecurso 2000, tomando como referencial teórico a Escola de Frankfurt, mais especificamente as contribuições de T. W. Adorno e M. Horkheimer, não imaginava a real dimensão de tal tarefa. Com o tempo e o avançar dos estudos percebi que a compreensão de sua teoria requer um conhecimento mais profundo de filosofia e psicanálise, o que contrastava com minha formação marxista em um curso de Pedagogia na PUC de São Paulo. Pude perceber o quanto um determinado tipo de formação molda e dirige o pensamento, torna-o rígido e petrificado de tal forma que sua realização se configura num pensar heterônomo, mera reprodução. Parecia que a simples exposição de idéias contrárias e críticas em relação à sociedade capitalista bastava para

³⁴ Disponível no site www.frm.org.br.

caracterizar a realização de um pensar autônomo e crítico. A tentativa de despir-me dessa formação e me apropriar de uma nova maneira de pensar tornou-se um grande desafio. Dentre avanços e frustrações, sinto que o saldo ainda é negativo, creio que ainda será preciso muito tempo e estudo para que essa “troca de pele” se realize, se é que é possível, de forma plena.

Os textos de Adorno deixam a impressão de que ao tentar seguir os passos de seu pensamento, penetra-se em um imenso labirinto. Seu pensamento é vivo, mobiliza e incomoda o leitor; ao degustar seu objeto por diferentes ângulos, ilumina-o, desnuda-o; se por um lado, seu pensamento mostra sua força, por outro, declara-se insuficiente. *Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão, dizia Adorno, tem que, desde o início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela força do pensamento, se apoderar da totalidade do real*³⁵. Naturalmente, não tenho essa pretensão, mas entendo que algumas categorias adornianas podem auxiliar na tarefa de dimensionar e compreender o valor educativo do Telecurso 2000.

Penso que dentre as categorias relevantes para nossos estudos, duas são fundamentais: a primeira apresenta-se como preocupação constante de todo educador, a idéia de formação; a segunda apresenta-se como contribuição de Adorno para designar o que está posto em lugar da formação sob o auspício da Indústria Cultural, a semiformação. A idéia de formação está ligada ao *telos* de todo e qualquer processo educativo, reporta-se ao *educar para quê?* É o momento em que se busca sedimentar o que está posto, que expressa o caráter de acomodação de todo e qualquer processo educativo.

O educador Paulo Freire, por exemplo, defendia a idéia de que devemos educar para libertar o homem do jugo de outro homem. Pregava uma educação contrária a qualquer tipo de opressão, uma educação libertadora cuja idéia de formação está ligada à idéia de conscientização da classe oprimida³⁶. Para ele, conscientizar significava permitir que o

³⁵ ADORNO, 1997, p. 1.

³⁶ Christoph Türcke, no 5º capítulo de seu livro “Sociedade Excitada: Filosofia da sensação”, explicita os ideais teológicos do pensamento marxista em relação aos oprimidos, diz ele: “(...) uma figura de pensamento das mais antigas, a saber, a figura do velho testamento do povo maltratado, mas também escolhido, no qual repousa a

homem se apropriasse racionalmente da realidade em que vive e atuasse sobre ela, transformando-a. Freire criticava a educação tradicional, a qual denominava educação bancária, dizia que essa educação concebia o educador como depositante e o educando como depositário de saberes a serem guardados e arquivados³⁷. A escola tradicional operava como um banco, quanto mais informações fossem depositadas no educando, melhor desempenho teria o processo educativo. Para Freire, tratava-se de uma educação voltada a domesticar e conformar o homem a uma determinada sociedade, sujeitando-o às relações de exploração e opressão inerentes a ela. São suas as palavras:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador – educandos. Sem essa, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1979, p.78)

Paulo Freire propunha uma educação politicamente comprometida com os trabalhadores. O educador, ao lado e em *comunhão* com o povo oprimido, deveria assumir uma atitude dialógica, que possibilitasse ao educando compreender e lutar para superar uma realidade injusta e opressora. *Educar é conscientizar!* Para Paulo Freire, essa era a formação que possibilitaria ao povo oprimido conquistar sua liberdade e traçar seu próprio destino. Ele entendia o processo educativo como um ato de *comunhão* entre sujeitos, como resultado do esforço coletivo para compreender e transformar a realidade. Criticava a educação tradicional por buscar ajustar, adaptar e domesticar o homem a essa sociedade, impedindo que aflore à

expectativa de que a sua salvação incluía a salvação de todos os povos, (...) o pensamento de que o proletariado é a classe que, graças às máquinas produtivas até então nunca vistas, não apenas produz uma riqueza inaudita, como também, concomitantemente, sua própria miséria e, com isso, a estrutura de toda uma sociedade. Quem poderia, pois, senão esta classe, solapar o modo de produção capitalista?” (TÜRCKE, 2005, p.2) Para TÜRCKE a teoria marxista carrega consigo a idéia de redenção tal qual o cristianismo, só que no lugar do povo escolhido eleger o proletariado.

³⁷ Aqui o discurso de Freire se aproxima do discurso pragmático que critica a escola tradicional como transmissora de um “conhecimento petrificado.”

sua consciência as condições de opressão em que vive e às quais se encontra submetido. Portanto, para Freire conscientizar significava iluminar, trazer à luz pela razão, desvelar e desnudar a realidade, mobilizando o homem a lutar politicamente pela superação da sociedade de classes e, conseqüentemente, da opressão entre os homens.

O pensamento de Paulo Freire influenciou e ainda influencia a educação de adultos no Brasil, é possível detectar suas contribuições, tanto na fundamentação e nos pressupostos teóricos elaborados pela Fundação Roberto Marinho conforme já citei, como no discurso das teleaulas do Telecurso 2000. Com sua crítica buscava, por um lado, desvendar os mecanismos de dominação presentes na educação da sociedade de classes, por outro lado, propunha uma ação educativa que viabilizasse a redenção do homem e da sociedade, ou seja, Freire edificava seu pensamento na fé.

Dentre outras visões críticas da educação, podemos citar Gramsci que preconizava o educador como um *intelectual orgânico*, responsável por elevar o grau de consciência da classe trabalhadora, contribuindo dessa forma para sua libertação. São importantes também os teóricos conhecidos por *críticos reprodutivistas* como Althusser, Bourdieu e Passeron que concebiam a escola como uma instituição marcada pela sociedade da qual emerge, que tende a reproduzir as relações de poder inerentes à sociedade, manter e legitimar as condições de opressão em que vive o homem na sociedade capitalista. Segundo esses autores, escola sempre reflete os interesses da classe social política e economicamente dominante, ao cumprir seu papel de *Aparelho Ideológico do Estado*.

Hoje, os ideais educativos do neoliberalismo, sob influência dos ideais liberais e do pragmatismo da *escola nova* e da *pedagogia tecnicista*, fazem a apologia do desenvolvimento das *habilidades e competências* que qualificam o homem para sobreviver e garantir seu lugar no mundo globalizado. Desse ponto de vista, a sociedade emerge como realidade dada, cabe à escola moldar, preparar os indivíduos para enfrentar esse mundo, ou seja, conformá-los às condições anteriormente estabelecidas, onde não se encontra lugar para

a crítica ou o questionamento. Quem não se ajustar e se adaptar está fora, à margem de mudanças e transformações que não esperam por ninguém, o que constrange enormes contingentes humanos à condição de *lumpen*, à marginalidade.

Adorno recusava esses olhares dicotômicos e, diante da escolha entre opressor e oprimido, escolheu o homem. Considerava que no capitalismo tardio, tudo adquire valor, e portanto, converte-se em mercadoria. Tanto opressores quanto os oprimidos estão submetidos a essa lógica. Tanto o indivíduo que pertence à classe dominante, quanto àquele que pertence à classe dominada apresenta sua subjetividade deformada, danificada. Segundo os autores do livro “Adorno: o poder educativo do pensamento crítico”, para Adorno:

(...) Há uma força construída coletivamente pelos seres humanos para a manutenção da ordem, que é a ordem capitalista. Uma força que “distrai”, “consola” e “aquietam” os impulsos e as pulsões que teimam em se opor à administração das existências. Nenhum cérebro diabólico, individual ou coletivo, edifica a imensa engrenagem da indústria cultural. Ela se instala calmamente, “normalmente”, como um ponto espontâneo da organização sócio-econômico-cultural. (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 153-154)

Adorno não pretendia com isso, colocar em segundo plano ou negar as condições de exploração que emanam do capital e colocam enormes contingentes da população em situação de miséria, mas, ressaltar o poder com que a sociedade administrada se impõe ao homem, como um sistema organizado que a tudo submete, independente da posição que ocupa ou do poder de que se reveste como membro de uma classe social. Para manter-se em posição de dominação, o homem precisa também, submeter-se. Adorno procurava entender a tênue película que separa civilização de barbárie, *ao progresso*, dizia ele, *à categoria do novo, está mesclada, como fermento, uma parcela de barbárie*³⁸. Pretendia desvendar quem é esse homem que na luta pela sobrevivência, na tentativa de dominar a natureza, se vê subjugado por seu semelhante e tem sua própria natureza subjetiva danificada. Para ele:

O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação frente ao existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo. Mas, como

³⁸ ADORNO, 1998a, p. 26.

resultado e justamente em virtude da submissão, a natureza volta sempre a triunfar sobre seu dominador, que não se assemelhou a ela por simples acaso, primeiramente pela magia e, por fim, pela rigorosa objetividade científica (ADORNO, 1998A, p.4).

Quando Adorno pensava em formação, não a pensava apenas como algo que se realiza de fora para dentro, como herança cultural a ser internalizada pelo indivíduo, alterando e modificando seu ser, sua identidade. Entendia que existem condições subjetivas favoráveis para que o processo de formação se realize, e que o meio social, sob a influência da indústria cultural, atua no sentido de impedi-las, ou melhor, suprimi-las. Apontava como condição para que a formação cultural se concretize e para que seja possível a formação de um indivíduo esclarecido, uma educação que promovesse a *autonomia* e a liberdade do homem, de modo a contribuir para sua emancipação. Defendia que a única força capaz de opor resistência *contra o princípio de Auschwitz*, tomado aqui como expressão e manifestação da barbárie, *seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação*³⁹. A autonomia como princípio de individuação resiste às forças de adaptação e conformação que emanam do coletivo, é o particular opondo resistência às forças totalitárias geradas no meio social. Adorno argumentava que a formação (...) *remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir*⁴⁰. Cito como exemplo, o fato de Adorno apontar para a importância dos exercícios de memorização, ao dizer que *difícilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo, porém, complementa, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação*⁴¹. Desse ponto de

³⁹ Id., 2000, p. 125.

⁴⁰ Id., 1998a, p. 12.

⁴¹ Ibid., p. 12 – 13.

vista, formar-se significa também submeter-se, ou, melhor dizendo, exige certa dose de submissão.

Para Adorno, *de certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade*⁴², advogava que a formação e a emancipação do homem realiza-se a partir da tensão entre adaptação e resistência decorrente do processo de socialização. De um lado, as forças de adaptação cuidam de ajustar, conformar, ou mesmo dispor o indivíduo ao convívio social. Por outro lado, as forças de resistência operam pela razão, pela possibilidade de auto-reflexão crítica que permita trazer à consciência o eu, o outro e o mundo, ou seja, o indivíduo toma consciência de que não se encontra só no mundo, e de que precisa empreender o esforço de compreensão da realidade em que vive e determinar seu destino. É por esse esforço de transcendência, que o espírito se fortalece e conquista sua autonomia.

Ao afirmar que a formação constitui-se como a *apropriação subjetiva da cultura*, Adorno constatou que na sociedade administrada, *a cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor*⁴³, em mercadoria, e encontra-se, portanto, a mercê das determinações do mercado capitalista como a *permanente reprodução do sempre-igual*. A produção cultural reveste-se do fetiche da mercadoria, padroniza-se; com base nos interesses de mercado a *indústria cultural* determina sua forma e conteúdo. Estando a cultura sob a tutela da *indústria cultural* que atua no sentido de neutralizá-la, *a mercantilização da cultura completa-se até a insânia. Inteiramente dominada, administrada e de certa forma cultivada integralmente, a cultura acaba por definhar*⁴⁴. Dito dessa forma, a cultura passa a contribuir para o fortalecimento das relações sociais e materiais do modo de produção capitalista, que fomentam a dominação e a exploração. Ao conceber a formação como apropriação subjetiva da cultura, encontrando-se a cultura objetivada como semicultura mediante a sociedade administrada, a formação acaba por configurar-se como um processo de conformação e

⁴² Id., 2000, p. 143.

⁴³ Id., 1998a, p. 3.

⁴⁴ Id., 1998b, p. 15.

adaptação do indivíduo à sociedade, ou seja, se converte na disseminação de um saber petrificado, fragmentado e acrítico, uma espécie de munição da qual se alimenta o espírito semiformado. É a partir desse processo de neutralização da cultura, que se concretiza o processo de reificação do homem, seja como consumidor, seja como mão-de-obra, simples mercadoria.

Qual o caminho a percorrer para reverter esse quadro, como promover a formação? Segundo Adorno, somente a partir da auto-reflexão crítica sobre a cultura, que se encontra objetivada como semicultura e subjetivada como semiformação. Refutava como solução a crítica transcendente da semicultura, orientada para a totalidade e em consonância ao olhar idealista de Hegel, que acaba por configurar-se como um olhar preso à ideologia, como uma abstração que se mantém na órbita da ficção e marcada pela impossibilidade de que a idéia, o conceito, se iguale à coisa pensada. Para ele só restava um caminho para a formação: a crítica imanente da semicultura que, segundo Adorno, *não se limita ao reconhecimento geral da servidão do espírito objetivo, mas procura transformar esse reconhecimento em força de observação da própria coisa*⁴⁵, ou seja, a crítica imanente dirige-se ao objeto, ao particular, aos indícios que propiciam ao espírito, reconhecer na parte a dimensão do todo. Para Antônio Zuin, *o dado particular contém dentro de si não só suas idiossincrasias, mas também as relações sociais, materiais e históricas que foram responsáveis tanto pela sua essência, quanto pela sua aparência*⁴⁶. Adorno ainda argumentava que o objeto oferece resistência ao espírito que a ele se dirige, um espírito que não se impõe como algo absoluto, reitera o primado do objeto, mostra sua força, mas se reconhece incapaz de apoderar-se *da totalidade do real*.

Mas, o que está posto em lugar da formação? Segundo Adorno trata-se de *uma espécie de espírito objetivo negativo* que se manifesta na conversão da formação cultural em *uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado... Símbolo de uma*

⁴⁵ Ibid., p. 23.

⁴⁶ ZUIN, 1999, p. 126.

*consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados*⁴⁷. Trata-se de um estado de consciência, expressão de uma subjetividade que se tornou dominante em nossa sociedade, uma força de acomodação que atua sobre a pulsão humana, dirige sua vontade e produz uma *formação regressiva*. Enquanto a indústria capitalista empreende o esforço de produzir objetos cada vez mais padronizados, ou seja, iguais, a Indústria Cultural cuida de produzir consciências, subjetividades padronizadas, iguais. A semiformação instala-se como uma deformação da subjetividade, que obstrui, coíbe, impede que o processo de formação se realize. O espírito semiformado não se apega à tradição, troca a *experiência formativa, resultante de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetos*⁴⁸, pela vivência. Substitui o conceito pelo clichê, vê enfraquecida sua capacidade de memorização, *a assimilação dos conhecimentos fica (...) prejudicada, na medida em que os processos reflexivos subjugam-se ao imperativo da substituição e reposição urgente de conceitos que são quase que imediatamente esquecidos*⁴⁹. Além de deformar o espírito, a semiformação debilita também a *vida sensorial*. Trata-se da produção de um *eu* enfraquecido, desprovido de capacidade crítica e, portanto, sujeito à dominação.

A produção de uma consciência reificada, submetida às leis de mercado, marcada pela banalização e fragmentação do conhecimento, conformista e alienada, produto de uma natureza subjetiva paralisada que obstrui a intuição e inviabiliza a compreensão, deixa os indivíduos à mercê da sociedade administrada. Esse espírito objetivo neutralizado, expressão de um pensar e um agir heterônomos de um *eu* enfraquecido e sem vontade própria, resiste e impõe restrições a toda intervenção pedagógica que busque promover formação e a emancipação do homem. Adorno concebia a semiformação como uma espécie de estado

⁴⁷ ADORNO, 1998a, p. 2.

⁴⁸ PUCCI, 1999, p. 15.

⁴⁹ ZUIN, 1999, p. 118.

patológico do espírito humano, que propicia condições para a prática do irracionalismo e para a perpetuação da barbárie.

Mas, como se configuram as condições para o desenvolvimento da semiformação no capitalismo tardio? Adorno e Horkheimer, em seu livro “A dialética do esclarecimento”, constatavam que assim como existe uma indústria que cuida da produção material para nossa sobrevivência, existe também um outro tipo de indústria que cuida da produção de espíritos congelados, alienados e reificados, prontos a colaborar com os desígnios da sociedade administrada. A essa indústria, responsável por uma *produção simbólica* que potencializa a *racionalidade instrumental capitalista*⁵⁰, com atividade voltada ao lazer, à diversão, de forma geral ao entretenimento, os dois pensadores da escola de Frankfurt denominaram *indústria cultural*. A indústria cinematográfica, as redes de televisão, as emissoras de rádio, os jornais e revistas cuidam de distrair e deformar os espíritos, de modo que se mantenha a hegemonia e exploração capitalista: (...) *a interferência da indústria cultural, da mesma maneira que submete a liberdade e a atividade do sujeito pensante, despotencializa sua capacidade de percepção e de sentir, gerando nele o conformismo, a adaptação, a regressão de seus sentidos*⁵¹. Uma indústria que se pauta por uma produção simbólica subordinada aos interesses do mercado, que cuida de domesticar o espírito e submeter os sentidos dos indivíduos, seja na condição de consumidores, seja na condição de recursos humanos, meras mercadorias.

Horkheimer e Adorno no pós-guerra (1947) assim a delineavam:

“Todavia a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que essa acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais que ela própria (...) A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo do trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretensão conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica

⁵⁰ COSTA, 2002, p. 91.

⁵¹ PUCCI, 2000, p. 10.

gravado é a seqüência automatizada de operações padronizadas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128)

Segundo os autores, a idéia da diversão como extensão e reprodução das condições de trabalho, mantém o espírito preso a uma lógica que o impele a evitar qualquer esforço em direção à compreensão da realidade. Christoph Türcke redimensiona essa idéia em seu livro “Sociedade Excitada”, diz que o capital passa por profundas transformações, desencadeadas a partir dos anos setenta (século XX) por uma revolução tecnológica que Horkheimer e Adorno não puderam antever. Türcke relata:

Com a revolução microeletrônica, iniciou-se, ao mesmo tempo, uma subsunção reversa: da esfera da produção sob a batuta da norma do tempo livre. A tela, o grande recheio do tempo livre, penetrou profundamente, por meio do computador, no mundo do trabalho; assumiu a coordenação de todos os processos de produção e de administração e, apresentou-se como o instrumento de ensino do futuro. (...) As imagens de computador no local de trabalho agem, em comparação com aquelas que passam como um raio nas telas da televisão e do cinema, na maioria das vezes como sedativos. Elas se movimentam pouco, quase nada, não provocam solavancos espetaculares, tão logo apresentam cada focagem com a autoridade de um ditado econômico, tão logo os dados, os quais abruptamente eu acesso, *me* acessam para que sejam trabalhados ou deletados. E onde a atividade de trabalho se transforma em choque imagético, também todos os choques imagéticos e sonoros, os quais vão ao éter como pura diversão ou puro passatempo, adquirem a aparência de tarefas de trabalho virtuais. (TÜRCKE, 2005, 5º capítulo, p.26)

As idéias de diversão, distração e entretenimento passam a vigorar a partir do ambiente de trabalho, proporcionando uma espécie de diluição do trabalho em lazer, marcando essas duas dimensões da vida com um novo tipo de racionalidade. Adorno denomina *razão instrumental* ou *razão tecnológica* a razão marcada pela lógica do desenvolvimento técnico e do progresso, que penetra em todas as instâncias da vida do homem, marcando profundamente sua subjetividade. Lembro que o objeto desse trabalho, o Telecurso 2000, caracteriza-se pela relação pedagógica mediada pela tecnologia, no caso a televisão, o que imprime ao processo educativo a marca de sua racionalidade. Em seu texto “Educação dos sentidos: a mediação tecnológica e os efeitos da estetização da realidade”,

Costa aponta que “no controle das necessidades humanas, que se dá no contexto da desigualdade entre os homens, culturas e civilizações, as tecnologias vão incorporando objetivamente, e de forma administrada, a racionalidade instrumental presente na organização do trabalho e no modo de produção”⁵². A mediação de um instrumento tecnológico como a televisão na ação educativa impõe limites presentes em sua racionalidade. Essa racionalidade é expressão das condições de opressão e dominação inerentes à sociedade administrada.

Na entrevista “*Televisão e formação*”, Adorno reconhecia a possibilidade da televisão ser utilizada como veículo educativo, com função informativa, quando movida e direcionada por fins pedagógicos como nos programas educativos, ou com uma função “deformativa”, quando operada no sentido de produzir alterações na consciência e nos sentidos das pessoas, de modo a perpetuar as relações sociais e o seu modo de vida, e argumentava: “*Creio que o conceito de informação é mais apropriado à televisão do que o conceito de formação, cujo uso implica certos cuidados, e que provavelmente não é tão apropriado em relação ao que acontece na tevê.*”⁵³ Adorno chamava a atenção para o perigo de que o meio, já integrado ao sistema, promovesse de fato a semiformação. Já naquela época, anos sessenta⁵⁴, entendia como contraditório o fato de estarmos tratando um veículo novo como a televisão com conteúdos e procedimentos tradicionais. E Adorno complementava: “*Pelo prisma do veículo de comunicação de massa a tarefa que se coloca seria encontrar conteúdos e produzir programas apropriados em seu conteúdo para este veículo, e não impostos ao mesmo a partir de seu exterior.*”⁵⁵ Dessa forma, é possível colocar em questão: se a televisão é veículo apropriado para trabalhar os conteúdos do ensino fundamental e médio, como ocorre no telecurso; se a televisão é de fato um veículo apropriado para suprir a demanda por educação de jovens e adultos.

⁵² In PUCCI; LASTÓRIA; COSTA, 2003, p. 117.

⁵³ ADORNO, 2000, p. 79.

⁵⁴ O debate “Televisão e formação” foi transmitido pela rádio Hessen em 01.06.1963.

⁵⁵ ADORNO, 2000, p. 94.

Para os ideólogos do telecurso, sob influência do Pragmatismo e do pensamento neoliberal, a resposta seria afirmativa. Os espaços para se questionar a utilização de tecnologia no âmbito da vida escolar são cada vez mais restritos e, de forma cada vez mais intensa, a tecnologia utilizada ultrapassa a condição de *meio* e passa a ser concebido como *fim* supremo da educação, o acesso a ela é compreendido, desse ponto de vista, como instrumento de inclusão social. Adorno não compactuava desse olhar, tratava a televisão com certa desconfiança, considerava que o telespectador tende a assumir uma postura passiva e acrítica diante da tevê, que fica sujeito a desenvolver uma falsa consciência do mundo em que vive, na medida em que os programas televisivos tendem a ocultar a realidade. Mas, entendia que o *meio*, o *veículo de comunicação de massa*, podia produzir programas e trabalhar conteúdos apropriados à sua *configuração social e tecnológica*⁵⁶ com função educativa. Para Maria Rita Kehl em seu texto “Televisão e violência do imaginário” a resposta provavelmente seria negativa, pois compreende que diante da tevê, *diante de um fluxo contínuo de imagens que nos oferecem o puro gozo, não é necessário pensar*⁵⁷ (trabalho psíquico), ou seja, para a autora existem três registros psíquicos que dão consistência à experiência e sustentam o *sujeito do desejo* e precisam operar conjuntamente: o imaginário, o simbólico e o real. A tevê opera no âmbito do imaginário, (...) *diante do fluxo de imagens, paramos de pensar. E quanto mais o fluxo de imagens ocupa espaço em nossa vida real e na nossa vida psíquica, menos é convocado o pensamento.*⁵⁸ Ora, se a televisão tolhe a capacidade do indivíduo de pensar, fica difícil concebê-la como veículo educativo.

Creio não ser possível negar que a tevê aquieta o indivíduo, senta-o na poltrona, amansa seu espírito, isola-o e, pelos mais variados caminhos, congela seu coração. Mas, quando penso nas artimanhas utilizadas pela indústria cultural, para alienar e isolar os indivíduos; quando penso que aos poucos, lenta e sistematicamente, ela vai se apossando de

⁵⁶ Ibid., p. 95.

⁵⁷ BUCCI; KEHL, 2004, p. 91.

⁵⁸ Ibid., p. 91.

suas mentes e de seus corações; penso apenas em um televisor na sala de aula com sua imagem: imponente, brilhante, mágica, hipnótica e gélida, mostrando, calando, falando, falando, falando, falando... Entendo que só terá sentido a utilização de um televisor numa sala de aula, se for possível utilizá-lo para fomentar o diálogo e o pensar.

CAPÍTULO II

TC 2000: Promovendo a semiformação.

Considerações iniciais.

Antes de iniciar a análise dos programas televisivos do Telecurso 2000, gostaria de registrar que não é intenção deste trabalho descartar a possibilidade de utilização de recursos técnicos como o televisor e o vídeo no processo educativo. Como já me referi, o próprio Adorno reconhecia que se bem utilizados, são recursos que podem contribuir para o enriquecimento da experiência educativa⁵⁹. Mas, gostaria de manifestar minha preocupação

⁵⁹ Ao pensar na veiculação de programas educativos na tevê aberta, Adorno destacava como inovações necessárias para adequar os conteúdos ao novo veículo técnico: “o significado do elemento informativo e documentário, a importância da montagem e do distanciamento frente ao realismo, a importância de uma interação entre pesquisa e produção, o rompimento de toda a esfera íntima da escola e por fim a interação entre

em relação à utilização indiscriminada de tecnologia para mediar a relação pedagógica entre professor e aluno. É preciso ter em conta que a utilização indiscriminada da tecnologia pode acarretar a perda da experiência formativa e o isolamento do indivíduo, o que contribui para a sedimentação de um *eu* fraco e sujeito à dominação. Não é possível negar a importância dessas conquistas tecnológicas, nem dar crédito irrestrito a propostas que recusam radicalmente sua utilização. Creio que o que importa de fato, é estabelecer limites e critérios para sua utilização, de forma a não permitir que o homem perca de vista o fato de que sua humanidade só se realiza através do esclarecimento e da luta pela liberdade. Não pretendo apontar fórmulas mágicas, que transformem o telecurso num ícone educativo, não as tenho e não é objetivo deste trabalho propor soluções. O que pretendo é, a partir de uma perspectiva crítica, apontar falhas, lacunas, olhares e concepções que permitam maior proximidade e melhor entendimento do tipo de educação, que de fato o telecurso oferece ao aluno trabalhador ou desempregado.

Outro aspecto que me preocupa na educação oferecida aos jovens e adultos, diz respeito ao fato de ser dirigida também aos jovens, que se apresentam como uma população composta por adolescentes na faixa etária de 15 até 17 anos e por adultos na faixa etária de 18 até cerca de 25 anos. Di Pierro aponta as seguintes características da população que procura os cursos noturnos para jovens e adultos nessa última década:

... são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (DI PIERRO, 2005, p. 6)

Se por um lado, essa medida desobriga o Estado a ofertar um ensino público regular de qualidade para todos, pois, permite sua compensação através do ensino supletivo, que bem ou mal representa menores custos, por outro lado, desobriga o aluno a cumprir parte dos anos de estudo do ensino regular. A necessidade e o interesse por trabalho remunerado, os sucessivos fracassos escolares, um sentimento a cada ano mais forte de que o espaço escolar não é seu lugar, a sensação de tempo perdido e, conseqüentemente, de falta de sentido, são alguns dos motivos que têm contribuído, para que uma parcela significativa de alunos abandone os estudos no ensino regular, principalmente a partir do segundo ciclo do ensino fundamental e retornem aos estudos nos cursos de suplência após completarem 15 anos ou mais. Um aluno que se ausenta da escola por determinado tempo, que retorna para complementar seus estudos em um curso de suplência como o telecurso, com carga horária reduzida, conteúdo adaptado e trabalhado de forma superficial, deve sofrer algum tipo de perda, defasagem ou privação no tocante à sua experiência formativa.

Uma outra questão que entendo exigir meu posicionamento prévio, diz respeito às novas e propaladas experiências com educação a distância, dentre as quais o Telecurso 2000, que se disseminaram de forma muito rápida com o advento das novas tecnologias e o processo de globalização da economia. O mercado nos faz acreditar que a educação a distância veio para ficar, que se trata de um processo irreversível, a ponto de já trazer sérias conseqüências para o mercado de trabalho dos profissionais da educação, como por exemplo: desemprego, baixos salários e novas exigências para a formação dos professores. Se o Telecurso 2000 serve-se de “monitores” ou “orientadores de aprendizagem”, conforme já me referi, os cursos de educação a distância de graduação e pós-graduação “lato sensu” servem-se, muito apropriadamente, dos “tutores”, uma espécie de protetor incumbido de mostrar o caminho. Desse modo, colocam seus alunos na condição de tutelados, uma espécie de pupilo que é protegido e amparado pelo tutor, o que implica, no meu entender, na supressão de qualquer possibilidade de desenvolvimento de sua autonomia. Além disso, de modo geral, os cursos de

educação a distância são montados em forma de estudo dirigido, metodologia que condiciona e dirige o pensamento, o que contribui para a realização de um pensar heterônomo, ou seja, mera reprodução. Nessas condições fica difícil imaginar que um curso de educação a distância crie condições, ou, propicie o desenvolvimento de um pensar autônomo e crítico.

Fazendo contas.

O ensino supletivo no Brasil, considerando o tempo definido em sua proposta inicial de aceleração do processo educativo, tinha por objetivo promover uma formação equivalente ao ensino regular a alunos jovens e/ou adultos, tendo por base a metade (50 %) de sua carga horária, propunha oferecer formação equivalente na metade do tempo despendido no ensino regular, ou seja, metade dos dias letivos para cumprir ao menos os conteúdos do núcleo comum do ensino regular.

O curso de Geografia do Telecurso 2000 possui um total de 50 teleaulas com duração aproximada de 15 minutos cada, o que totaliza 12 horas e 30 minutos de aulas televisivas para abordar os conteúdos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental⁶⁰. Na escola regular, esse ciclo seria cumprido em 800 dias letivos e, calculo, com um mínimo de 3.200 horas como carga horária para o núcleo comum, considerando apenas as disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. Atualmente 3/20 desse total, ou seja, 480 horas/aula (120 horas/aula por ano) de no mínimo 45 minutos⁶¹ cada devem ser destinadas ao estudo da Geografia em sala de aula. Comparando o total de horas televisivas (12,5 horas) do curso de Geografia do Telecurso 2000, com o total de horas de um curso regular de Geografia (480 horas/aula de 45 minutos = 360 horas), elas correspondem à cerca de 3,47% desse total. Ao considerar que um aluno frequente uma telessala em que um

⁶⁰ Consta dos livros didáticos de Geografia e História do ensino fundamental (página 4 em ambos) que o aluno terá “a oportunidade de adquirir conhecimentos gerais correspondentes ao ensino da 3ª à 8ª séries do ensino fundamental”, o que alteraria substancialmente as proporções aqui tratadas.

⁶¹ Atualmente, nas escolas estaduais de ensino regular a hora/aula é de 50 minutos para os cursos diurnos e de 45 minutos para os cursos noturnos. Segundo o professor da rede pública Roberto Francisco com o aumento da carga diária para 5 aulas, os cursos noturnos chegam a definir o tempo de 40 minutos para cada aula.

Orientador de Aprendizagem desenvolva os trabalhos de cada aula em uma hora/aula, ou que um aluno assista as aulas em casa, leia o texto e faça os exercícios no prazo dessa hora/aula, o curso de Geografia será finalizado por esse aluno com um total de 50 horas/aula, o que corresponde a aproximadamente 10,42 % do total das aulas regulares, se para cada teleaula forem despendidas duas horas/aula, o dobro de horas/aula, corresponderão a 20,84 % das aulas regulares. Consta na Matriz Curricular⁶² do Ensino Fundamental do Telecurso 2000 uma carga horária de 80 horas/aula para o curso de Geografia, o que corresponde a 16,66 % da carga horária do ensino regular.

O curso de História do Telecurso 2000 possui um total de 40 aulas com aproximadamente 15 minutos cada uma, o que dá um total de 10 horas de aulas televisivas para abordar os conteúdos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. A carga horária do curso de História é a mesma do curso de Geografia no ensino regular com 480 horas/aula de 45 minutos cada. Ao comparar o total de horas televisivas (10 horas) do curso de História do Telecurso 2000, com as do curso regular de História (480 horas/aula de 45 minutos = 360 horas), elas correspondem a aproximadamente 2,78% desse total. Ao relacionar o total de aulas de História do Telecurso 2000 (40 teleaulas) com o curso regular de História (480 horas/aula), elas representam aproximadamente 8,33% desse total. Consta na Matriz Curricular do Ensino Fundamental do Telecurso 2000 uma carga horária de 110 horas/aula para o curso de História, o que corresponde a 22,91 % da carga horária do ensino regular.

Esses cálculos foram feitos considerando que as teleaulas do Telecurso 2000 têm tempo aproximado de 15 minutos. Das dez teleaulas estudadas (cinco de Geografia e cinco de História), contando a partir da abertura, em que anuncia o número da teleaula até o final da “Revisão”, nenhuma delas atingiu o tempo de 15 minutos. Essas dez teleaulas duram em média 13 minutos e 58 segundos, o que significa aproximadamente 93,11 % dos 15 minutos de duração divulgados nos livros do Telecurso 2000. Se o cálculo for feito excluindo a parte

⁶² Disponível no site www.frm.org.br.

introdutória das teleaulas e a revisão ao final, ou seja, considerando apenas a partir do início da teleaula ao seu final, o tempo em que se trabalha efetivamente os conteúdos propostos em cada teleaula, as dez teleaulas duram em média 11 minutos e 4 segundos cada uma, o que corresponde em valor aproximado 73,8 % dos 15 minutos anunciados nos livros do Telecurso 2000. Essa porcentagem representaria uma redução das 12,5 horas do curso de Geografia para 9,225, ou seja, 9 horas e 13,5 segundos. O total de 10 horas do curso de História teria seu tempo reduzido para 7,38, ou seja, 7 horas e 22,8 segundos. Assim sendo, as 9 horas e 13,5 segundos do curso de Geografia correspondem às 80 horas/aula definidas na Matriz Curricular⁶³ e, as 7 horas e 22,8 segundos correspondem às 110 horas/aula definidas na Matriz Curricular. Esses números, além de apresentarem certa incoerência em relação ao número de teleaulas, não são justificados na apresentação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental que consta no site da Fundação Roberto Marinho.

Por esse caminho, é possível admitir ou mesmo comprovar, que o Telecurso 2000 aborda os conteúdos de forma superficial e, ao invés de criar condições para desenvolver a capacidade de auto-reflexão crítica de seus alunos, preocupa-se em garantir o desenvolvimento das propaladas competências, comprometendo desse modo, quantitativa e qualitativamente, o que se propõe a oferecer como “formação” para jovens e adultos. Considerando que a experiência formativa resulte *de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetos*⁶⁴, entendo ser impossível, que possa haver de fato, algum tipo de equivalência entre essas duas experiências educativas, ensino regular e Telecurso 2000, sem que haja perda e defasagem no transcorrer da experiência educativa.

Falando em conteúdos.

⁶³ Disponível no site www.frm.org.br.

⁶⁴ PUCCL, 1999, p. 15.

Os conteúdos das teleaulas são tratados de forma rápida e objetiva, expressando conceitos e análises baseados em dados estatísticos e estudos científicos das respectivas áreas de conhecimento. Se os personagens ou repórteres perguntam, em seguida respondem, ou apresentam os argumentos que induzem uma resposta. Às vezes, lançam uma pergunta para populares na rua, como na teleaula em que se referem à greve geral de 1917 (apêndice J), em seguida aparecem pessoas dando diferentes opiniões sobre greve, favoráveis e contra, encerram as entrevistas sem maiores discussões e sem aprofundar a questão. Em outros momentos, os conteúdos são tratados como verdades incontestes, o que inviabiliza qualquer questionamento. Os personagens das teleaulas e os repórteres apresentam esses conteúdos de forma enfática, como se fossem detentores de um saber pronto e acabado, não deixam margem para a dúvida ou uma postura mais cética. Um exame mais cuidadoso a respeito da forma como são trabalhados esses conteúdos, possibilita detectar uma postura dogmática avessa ao questionamento e, por vezes, contraditória.

A teleaula 21 de Geografia (apêndice A) tem como tema a diversidade étnica e cultural do Brasil, procura mostrar como essa diversidade vai sendo construída econômica e historicamente. Diz que todos falamos a mesma língua, o português, e que só será possível construirmos um país mais justo, através do respeito, da união e da igualdade. Diz ainda que o separatismo e a discriminação não condizem com a cidadania. Em dado momento, o caminhoneiro Chico diz que “o Brasil não é essa democracia racial que tanto falam”, cita as diferenças de oportunidade, o preconceito racial e a falta de respeito para com o cidadão. O interessante é notar que, exceto essa fala do caminhoneiro, todo o restante da teleaula imprime a idéia do Brasil como uma democracia racial.

A teleaula 22 de Geografia (apêndice B) trata de como está distribuída e de como se constituiu historicamente a população brasileira, conceitua crescimento demográfico, taxa de natalidade, taxa de mortalidade e apresenta dados a respeito. Chama a atenção o tratamento dado às migrações internas, em momento algum da teleaula é questionada a validade desse

fenômeno, sendo tratado como natural e não como uma forma de violência social em que as pessoas são expulsas de seu lugar de origem e se retiram para uma espécie de exílio por força da fome e da miséria. O personagem retirante nordestino que, ao pegar carona com o caminhoneiro, é incentivado a seguir seu destino e lutar por uma vida melhor, mesmo que para tanto deixe para trás a sua família. Em momento algum se questiona o porquê do Estado brasileiro ou do mercado capitalista, não criar condições para que essa população permaneça em sua terra natal.

Na teleaula 29 de Geografia (apêndice C), os personagens falam da região norte do Brasil, de seus limites, de seu relevo, da Bacia Amazônica, dos estados, da população, das atividades econômicas, de sua riqueza, de sua diversidade e dos esforços para sua integração ao resto do país. Nessa teleaula criticam a destruição da floresta pela ação predatória dos latifundiários, falam dos grandes projetos instalados durante a ditadura militar visando sua integração, mas não discute os interesses políticos e os grupos econômicos que se beneficiaram dessa ação.

A teleaula 30 de Geografia (apêndice D) tem como conteúdo a produção e a distribuição de riquezas em nosso país, trata da desigualdade social. Parece que o telecurso resgata aqui o mesmo discurso utilizado pela ditadura militar nos anos 70, com a idéia de progresso e desenvolvimento, não somos ricos, mas também não somos pobres, somos um país em desenvolvimento. Não somos como a Bélgica, nem somos como a Índia, possuímos indicadores que nos aproximam do mundo desenvolvido e rico, como também indicadores que nos aproximam dos países subdesenvolvidos e pobres. Nossa sociedade é abordada nessa teleaula como realidade dada, com virtudes e imperfeições. A fórmula ou receita para superar suas imperfeições, nossos problemas sociais, é simples: somente através da união e do trabalho poderemos construir um país melhor. Se a sociedade já se encontra dada, só nos resta como alternativa, o esforço de aperfeiçoá-la.

A teleaula 31 de Geografia (apêndice E) aborda os países da América Latina, que são divididos em dois blocos: o dos subdesenvolvidos e o dos em desenvolvimento do qual o Brasil faz parte. Essa teleaula deixa no ar a idéia de que os países em desenvolvimento podem desenvolver mais e melhor sua economia, basta investir mais na produção, em atividades produtivas como a indústria, a agricultura e a pecuária. Se os investimentos forem direcionados apenas para o capital financeiro e especulativo, na Bolsa de Valores por exemplo, não se produz riqueza, empregos e nem desenvolvimento econômico. Fica a impressão que o subdesenvolvimento é produto e consequência apenas da má distribuição de riqueza e, conforme dito na aula anterior, da falta de união entre as pessoas e de trabalho.

Na teleaula 13 de História (apêndice F), com o título “Fé, festa e fervor”, procuram apontar a origem de nossa religiosidade: o descobrimento do Brasil e sua colonização trouxeram os elementos responsáveis por sua diversidade religiosa e cultural. Apontam o colonizador português, o indígena nativo e o escravo negro africano, como responsáveis por essa diversidade. Essa teleaula apresenta como pano de fundo a imagem do Brasil como uma democracia racial, cultural e religiosa.

A teleaula 14 de História (apêndice G) tem como tema a formação do povo brasileiro, as etnias e culturas que contribuíram para sua formação. Para tanto, reportam-se ao descobrimento do Brasil e ao processo de colonização. Nessa teleaula fica evidente a idéia do Brasil como uma democracia racial e cultural, inclusive com citações do sociólogo Gilberto Freyre, dizendo que a miscigenação só foi possível, graças ao fato do Brasil ter sido colonizado pelos portugueses. Argumenta que nossos colonizadores vinham para cá sem suas famílias, o que possibilitava estabelecer laços mais estreitos com as índias nativas e com as negras africanas, que se nós fossemos colonizados por ingleses, franceses ou holandeses, a mistura de raças não teria sido tão intensa. A miscigenação social é concebida e tratada como fruto de confraternização entre portugueses, indígenas e africanos e não como fruto de dominação e violência. Atribui essa característica ao fato do colonizador português ser

“produto de muita miscigenação.”⁶⁵ Não se referem ao tipo de colonização implantado no Brasil, se exploratória ou de povoamento. Em determinados momentos as cenas apresentam problemas de continuidade, como por exemplo, o relato da história de Iracema que para quem não conhece a obra de José de Alencar, deve ter dificuldade em relacionar a bolinha amarela que indica o caboclo, com o resultado do romance de Iracema.

A teleaula 15 de História (apêndice H) aborda o 1º Império no Brasil, da independência até a renúncia de D. Pedro I. Descreve as forças políticas que compõem a luta pelo poder. Embora essa teleaula transcorra de forma mais linear, os personagens Gil e Vicente, assim como as sócias da confecção procuram imprimir um ritmo de telenovela ao desenrolar dos fatos. O telecurso opta pela história oficial, delegando às personalidades históricas, em geral oriundas de nossas elites, a responsabilidade pelo desenrolar dos fatos históricos relevantes.

A teleaula 22 de História (apêndice I) reporta-se à política do café com leite da República Velha, quando se alternavam no poder presidentes oriundos dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A teleaula é entrecortada por referências às obras de intelectuais como Lima Barreto, Alberto Torres e Monteiro Lobato, comentam ainda o feito de Santos Dumont em Paris e a participação de Rui Barbosa em Haia. Em apenas uma de suas falas a narradora refere-se à primeira greve em São Paulo, à primeira Guerra Mundial, às condições de nossa economia, à participação modesta do Brasil na guerra e aos efeitos da gripe espanhola no Brasil após a guerra. Todos esses conteúdos exacerbam o aspecto fragmentário da teleaula, frases curtas e grande volume de informação, pelo menos na quantidade.

A teleaula 23 de História (apêndice J) propõe-se a mostrar “como a República Velha foi para o povo”, as revoltas e movimentos populares que fizeram parte de nossa história. As figuras caricatas dos personagens, o anarquista declamando e os dois operários discursando em meio a um movimento grevista, dão um tom de graça e, ao mesmo tempo, de

⁶⁵ Referência ao fato de Portugal, ao longo de sua história, ter sido invadido pelos fenícios, pelos romanos e pelos mouros.

algo fora, ou melhor, distante de nosso tempo. Essa teleaula impressiona pela quantidade de gravuras e fotos que não são identificadas e, invariavelmente, destoam do discurso que as acompanham. A impressão de fragmentação e descontinuidade permanece. Os movimentos citados na teleaula, como a guerra do Contestado, são trabalhados de forma superficial e fragmentada, o que prejudica sua inteligibilidade.

Dirigindo olhares.

O primeiro aspecto que chama atenção nas fitas de vídeo do Telecurso 2000 é o ambiente extremamente asséptico e limpo em que seus personagens contracenam. Com poucos estímulos e destacando apenas alguns aspectos como as cartas, os armários ou as cores do correio no salão onde os carteiros trabalham, o caminhoneiro com seu caminhão ou no restaurante, pilhas de caixas no porto de Santos em que o encarregado de despachar cargas trabalha, o escritório do detetive ou o terraço de prédio com seu telescópio, a imagem do repórter com transeuntes caminhando ao fundo ou com os quadros dos presidentes, a sala em que o geógrafo trabalha e os cenários em que os personagens Gil e Vicente se apresentam: a sala de estar com sofá e um televisor, a taverna do século XIX, a rua em frente ao cartaz que estão colando e o caixote usado como palanque, enquanto discursam em favor da greve. Evitam tomadas de câmera mais amplas e de maior distância, limitando o número de estímulos visuais. Mesmo quando destacam pessoas caminhando por uma calçada, não permitem que se olhe para além delas e do repórter à sua frente, mal conseguimos identificar se transitam por um calçadão ou por uma praça. Podemos intuir que essa medida visa, além de definir um padrão, uma marca e baixar os custos de produção, destacar os personagens ou, o mais provável, direcionar a abordagem e a apresentação dos conteúdos, dirigindo os possíveis olhares dos alunos. A lógica por trás dessa medida parece indicar que ao empobrecer a imagem, valoriza-se o discurso, fazendo-o menos pobre. Quanto menos estímulo visual

houver, maior atenção na fala e gestos dos personagens ou dos repórteres. O menor número de estímulo da imagem contribui também para maior fragmentação de imagens, na medida em que podem ser mais rapidamente reconhecidas. Esse recurso da fragmentação é muito utilizado na linguagem jornalística e, segundo Marcondes Filho, contribui para a fragmentação de consciências na medida em que *a fragmentação da realidade em partes estanques(...) produz igualmente mentalidades fragmentadas, diluídas, difusas, que vêem o contexto social, a realidade, sem nenhum nexos, sem nenhum fio ordenador.*⁶⁶ Aferrado à lógica do mercado, o telecurso trata de economizar: imagens, discursos, olhares, conteúdos, recursos e tudo aquilo que possa contribuir para mobilizar o pensamento.

A repetição constante de algumas imagens, fragmentos descontínuos, flashes rápidos como, por exemplo, crianças em uma esquina com farol e carros parados, transeuntes caminhando por uma rua de uma cidade, uma praia, uma favela, robôs operando na linha de montagem de uma indústria, crianças em uma rua de terra, trator em um lixão, um médico conversando com uma criança, crianças brincando de roda em uma escola, linha de montagem de uma indústria automotiva, crianças em um refeitório de escola, uma sala de cirurgia com médicos operando (apêndice D), indica, por um lado, tratar-se de uma medida de economia para baratear os custos de produção do telecurso, por outro lado, permite a acomodação do telespectador, poupando o esforço da atenção, da identificação e da reflexão. A utilização desse recurso causa a sensação de lugar comum, acomoda o espírito, gera a impressão de caminho já percorrido, impede uma atitude de estranhamento, congela o pensamento. Conforme me referi anteriormente, Maria Rita Kehl, em seu livro “Videologia”, argumenta que os indivíduos dependem de três registros psíquicos que os constitui como sujeitos do desejo: o imaginário, o simbólico e o real. Que quando submetidos a um *fluxo contínuo de imagens*, o imaginário se sobrepõe aos outros dois registros, impedindo a simbolização do real e conseqüentemente o pensar.⁶⁷

⁶⁶ MARCONDES FILHO, 1989, p. 40-41.

⁶⁷ BUCCI; KEHL, 2004, p. 98.

Chama a atenção, a pobreza de fotos ou de imagens que parecem retiradas de antigas enciclopédias para mostrar realidades distantes; mapas por vezes com pouca definição, imprecisos, ou com erros gritantes como o que aparece em duas, das cinco teleaulas trabalhadas do curso de História (apêndices I e J), onde a Península Itálica corta o Mar Mediterrâneo ao meio e liga o continente europeu ao africano. Invariavelmente são utilizadas fotos, pinturas e gravuras de época sem que sejam identificadas, contextualizadas ou historicizadas, o que dificulta a relação entre o que é relatado e o que é mostrado, comprometendo a compreensão. Esse corte contínuo de imagens, que se fixam por alguns segundos e acompanham o discurso dos personagens, dos narradores ou dos repórteres, parecem ditar o ritmo da teleaula em que as idéias se sucedem continua ou mesmo descontinuamente⁶⁸, a fragmentação de imagens parece tornar imperceptível a fragmentação do discurso. Por trás dessa dinâmica, percebe-se a mesma lógica utilizada pela Indústria Cultural nas propagandas televisivas: as imagens imprimem ritmo a uma mensagem curta e certa, imagem e discurso complementam-se e procuram preencher o espaço da reflexão e da crítica, de forma a suprimi-lo. Christoph Türcke em seu texto “Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência” argumenta:

Atualmente precisa-se apenas do contato com a velocidade média das imagens, que se sucedem freneticamente no filme e na televisão (quando comparada com a situação de trinta anos atrás), para que se possa ter o melhor aprendizado visual sobre a angústia da existência. Esta aceleração rasante qualifica-se não como um artifício estético pontual, com o qual os grandes diretores de outrora souberam expressar o frenesi, o sonho e a vertigem. Ora, a aceleração rasante engolfa todos os setores, todas as especialidades. O videoclipe e a propaganda marcam o ritmo; shows, documentários e noticiários se sucedem, de forma crítica ou não, num menor ou maior intervalo. Contudo, a ressaca é geral, pois seus efeitos podem ser observados na intensa inquietude da tela e na desconfiança manifesta contra o efeito da própria imagem. E isso apenas enquanto permanecer o “aí”, tal como quando para ele se desloca a atenção. Onde a aceleração diminui, *isto* não é mais e deve, então, ser substituído por uma nova imagem. Aqui não se trata do prazer pela velocidade, tal como pode ser observado no desfrute daquele que salta de pára-quedas, ou no corredor que intensifica a velocidade da imagem, mas sim na presença de um *horror*

⁶⁸ Como exemplo de descontinuidade, na teleaula 31 de Geografia (apêndice E), o carteiro pergunta o por quê do nome e o que é “América Latina”, anuncia a vinheta do “Fique por dentro” que fala do problema da pobreza, da herança colonial da América Latina, mas não explicita uma resposta às perguntas levantadas.

vacui: a agitação da angústia de se poder cair no abismo do não-percebido. (In ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2004, p.64)

As imagens que acompanham o discurso parecem adequar-se naturalmente a ele, fotos, gravuras, pinturas, esculturas, recortes ou manchetes de jornais e revistas, cenas de filmes ou novelas, imagens de telejornais e mapas falam por si só. Não precisam ser identificadas, contextualizadas, nem mesmo explicadas. Fixam-se à tela por alguns segundos como fragmentos, partes de um todo coerente e uno, a teleaula. Demonstram aqui os idealizadores e realizadores do Telecurso 2000, um conhecimento profundo de técnicas e recursos utilizados pela indústria cultural, que segundo Costa:

Isso decorre das similitudes entre a divisão social do trabalho, que acompanha as contradições próprias da produção de mercadorias no capitalismo, e os processos de fragmentação da construção dos artefatos oferecidos pela indústria cultural. Equivale dizer que os processos de fragmentação da informação (seleção, montagem e edição), a pauperização da mensagem para conquistar a inteligibilidade de um público médio e o caráter mercadológico que influi na lógica da produção jornalística e ficcional, entre outros fatores, restringem o potencial de crítica e de apreensão da realidade pela audiência. (COSTA, 2002, p. 24-25)

Se o Telecurso 2000 pode ser compreendido como um artefato da indústria cultural, e como tal sujeito à sua lógica, não resta dúvida que os recursos técnicos utilizados como: poucos estímulos imagéticos, imagens fragmentadas e pobres, descoladas de seu contexto histórico por força de não serem identificadas e reconhecidas, contribui para a fragmentação da informação veiculada pela teleaula e para a pauperização da mensagem ou dos conteúdos trabalhados. A pauperização estética que decorre da seleção, edição e montagem das teleaulas, despotencializa a capacidade de perceber e sentir dos indivíduos, atua sobre os sentidos como uma espécie de anestésico que turva a visão, ensurdece o espírito, altera o paladar, entorpece o tato e exala o odor de algo em decomposição, o que confirma o diagnóstico de semiformação. É essa lógica de decomposição, da pauperização estética, que a indústria cultural imprime na qualidade de seus produtos. Se não posso afirmar que o Telecurso 2000 constitui-se como artefato da indústria cultural pelo simples fato de ter na sua

origem a Fundação Roberto Marinho, responsável pelo maior conglomerado da indústria do entretenimento em nosso país, creio ser possível constatar a utilização de recursos técnicos que em geral são empregados pela mídia na propaganda, no jornalismo e em outras produções televisivas. Essa constatação indica que o telecurso foi pensado como instrumento destinado à adaptação e à conformação dos indivíduos a essa sociedade.

Caricatas caricaturas.

Outro recurso muito utilizado nas teleaulas do Telecurso 2000 é a dramatização: a utilização de recursos dramáticos em que personagens representam tipos e criam situações que permitam introduzir, discorrer, discutir e explicitar os conteúdos a serem trabalhados. No fundo, as chamadas “telestórias” têm por função principal demonstrar e trabalhar as propaladas competências que emergem como imprescindíveis ao mundo do trabalho do capital globalizado. Na teleaula 22 de Geografia (apêndice B), por exemplo, a figura caricata do retirante nordestino, sujeito simples, ora inquieto e indeciso, ora calmo e decidido, suas dúvidas e sua insegurança cedem ao bom senso e à racionalidade do caminhoneiro, sujeito calmo e sábio que parece entender do mundo e da vida. Enquanto contracenam com certa graça e humor, camuflam, ou melhor, distorcem as reais condições de vida, em que se encontram os milhares de retirantes nordestinos e seus familiares. O fenômeno da migração é tratado como natural e como solução para resolver o problema da miséria das regiões mais pobres de nosso país, e não como espécie de exílio que se impõe de forma violenta⁶⁹ a uma parcela significativa da população brasileira. Ao final, o caminhoneiro apressa o retirante a entrar no caminhão, sob a alegação de que chegando mais cedo ao seu destino, poderá rever seus familiares mais cedo. Frente à ingenuidade e ignorância do retirante que se apressa em entrar no caminhão, impõe-se a inteligência e esperteza do caminhoneiro. Esse tipo de relação repete-se entre o caminhoneiro e o chapa e com outros personagens, por exemplo, entre os

⁶⁹ Uma espécie de violência implícita que abate moralmente os indivíduos, que se vêem compelidos a uma escolha que não é uma escolha, são de fato expulsos de seu lugar de origem pela fome e miséria.

dois carteiros que nas dependências do setor de distribuição de uma agência do correio, alternam-se na condição de sábio e pupilo; entre o geógrafo e o professor de história nas aulas de Geografia, em que dependendo do assunto, alternam-se na posição de mestre; entre as donas da confecção que buscam solução para seus problemas; entre os diversos tipos representados pelos personagens Gil e Vicente, como torcedores de futebol, como funcionários da empresa de “outdoors,” como operários anarquistas liderando a greve de 1917 ou como personagens do século XIX conversando em uma taverna, alternando-se na função de relatar os fatos históricos. As teleaulas de História apresentam dois personagens que se dirigem apenas ao telespectador, o detetive com sua lupa ou telescópio e Maristela, funcionária da videoteca que apresenta os assuntos e coloca os vídeos na máquina. Ambos se dirigem ao telespectador em tom professoral apresentando os conteúdos a serem trabalhados e suas respectivas conclusões. Esses dois personagens desempenham o mesmo papel que os repórteres que se apresentam no decorrer das teleaulas, só não entrevistam pessoas nas ruas.

O que chama a atenção nessas telestórias é a tentativa de dissimular a relação pedagógica professor e aluno. Esses papéis são representados ora pelos dois carteiros alternando-se nas funções, ora pelo caminhoneiro na função de professor e pelo retirante na função de aluno e ora pelo repórter que no papel de professor se dirige ao aluno do telecurso ou a um transeunte. Os idealizadores do Telecurso 2000 parecem acreditar que esse recurso elimina uma relação pedagógica diretiva e autoritária, própria de uma educação tradicional que Paulo Freire tanto criticou, mas o máximo que conseguem é escondê-la, ou melhor, dissimulá-la. Por trás do discurso concebido como progressista do telecurso, de uma educação pragmática e não diretiva, mediada por tecnologia e sob os ideais do “*aprender a aprender*” e do “*aprender fazendo*”, todos os personagens criados para as telestórias, invariavelmente, assumem papéis que, segundo as idéias de Paulo Freire, são próprios de uma educação bancária, em que um se coloca no lugar de depositante e o outro no lugar de depositário de um saber já pronto e acabado, isento de reflexão.

Os idealizadores do telecurso enganam-se também ao supor que uma visão crítica de mundo precede a formação de uma consciência crítica, ou seja, que o pensamento crítico é construído de fora para dentro, já vem pronto. A idéia de conscientização do povo oprimido fica restrita à reprodução de um discurso, concebido por eles como “progressista”, crítico em relação aos problemas sociais, mas não em relação à sociedade capitalista. Esse aspecto pode ser percebido, nas relações estabelecidas entre os personagens criados nas telestórias conforme já citamos: de um carteiro esclarecido para um carteiro cheio de dúvidas, de um caminhoneiro “culto” para um retirante “inculto”. Fica fácil imaginar, como isso se reflete na relação entre um aparelho de tevê brilhante, imponente e mágico e um aluno tímido e assustado. Como não ceder à força desse discurso que, invariavelmente, reconhece os problemas sociais como passíveis de serem resolvidos a partir da boa vontade, do trabalho e da união de todos. Na teleaula 30 de Geografia (apêndice D), por exemplo, uma mulher lê uma carta que fala da campanha contra a fome e de solidariedade, enquanto aparecem imagens de sacos de alimento e ao final a imagem de Betinho, em seguida, corta para um dos carteiros falando da importância da participação de todos para resolver os problemas dos brasileiros e cita, como exemplo, que em seu bairro as pessoas conseguiram uma creche para a região. A idéia de “participação” fica restrita a uma atuação de natureza assistencialista e não como instância de organização política da comunidade para discutir a solução desses problemas. Não há culpados, nem forças políticas interessadas em manter tal situação, apenas cidadãos, honestos e trabalhadores, empenhados na promessa de construção de um mundo melhor. Ao aluno do Telecurso 2000 pode parecer estranho que os personagens façam as perguntas e, em seguida, eles mesmos ofereçam as respostas, que em determinado momento da teleaula, o aluno seja convidado a pensar pela vinheta: “Vamos pensar um pouco!”. Considero revelador o fato que em apenas determinado momento da teleaula o aluno seja convidado a pensar e, conforme é proposto, deve-se *pensar* apenas um *pouco*, pois, tão logo uma questão é levantada sobre o tema que está sendo tratado, são apresentados os argumentos e informações

que já apontam para uma solução. Essa vinheta revela, por um lado, que o Telecurso 2000 não foi elaborado com a intenção de fomentar a crítica e o pensar, o que contraria seus pressupostos, por outro lado, revela que os ideólogos do telecurso sabem muito bem com quais recursos técnicos estão lidando, que diante do choque visual, *do fluxo contínuo de imagens, paramos de pensar. E quanto mais o fluxo de imagens ocupa espaço na nossa vida real e na nossa vida psíquica, menos é convocado o pensamento.*⁷⁰ Em todo caso, cabe perguntar: se aquele é o momento reservado para o pensar, qual deve ser a atitude do aluno no restante da teleaula?

Embora essa pergunta possa parecer estranha, tratando-se de um projeto que se diz educativo, o que está em jogo na realidade, não é a formação de uma consciência crítica, conforme assinala Wendorff em sua tese “Ensinando a ser trabalhador: um estudo das representações no Telecurso 2000”: *a análise das representações acerca do trabalhador projetadas na teleaula... apontou a pretensão do Telecurso de formar um trabalhador que seja adequado ao modelo de produção flexível, também denominado, modelo de produção toyotista*⁷¹. Desse modo, o que se pretende oferecer ao trabalhador, como formação via Telecurso 2000 é, no que toca ao discurso, o desenvolvimento das competências necessárias à produção capitalista no mundo globalizado. Adorno considerava que todo e qualquer processo educativo deve envolver uma relação de tensão entre *adaptação e autonomia*⁷², ou seja, por um lado prepara *os homens para se orientarem no mundo*, e por outro lado é *racionalidade*, possibilidade do desenvolvimento do pensar autônomo. Entendo que o Telecurso 2000 enfatiza e contribui para o processo de adaptação e conformação do aluno, trabalhador ou desempregado, ao mundo do trabalho globalizado, relegando qualquer possibilidade de formação de um ser autônomo.

⁷⁰ BUCCI; KEHL, 2004, p. 91.

⁷¹ WENDORFF, 2003, p. 9.

⁷² Referência ao duplo caráter da educação. PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 138.

A imagem caricata do trabalhador expressa pelos diferentes personagens das teleaulas, em geral como pessoas dóceis e integradas, responsáveis e trabalhadoras, justas e equilibradas, dispostas e abertas para novos conhecimentos, preocupadas com a coletividade e em apontar soluções para os problemas sociais que comportam valores como união e trabalho, contrasta com o individualismo exacerbado da sociedade de consumo sob o desígnio da indústria cultural, além de exaltar a submissão e complacência desses personagens com a ordem estabelecida. Quando na teleaula 30 de Geografia (apêndice D), os dois carteiros conversam a respeito das dificuldades de se encontrar um emprego, um deles diz: “hoje em dia, com as novas tecnologias, a qualificação é passaporte quase que obrigatório para conseguir um novo emprego, por isso a gente deve estudar sempre para se manter atualizado, a atualização é um grande negócio.” Na realidade esse discurso não lhe pertence, de fato, é como se um empresário mandasse um ameaçador recado a seus funcionários. Na luta pela sobrevivência, sujeito aos efeitos nocivos dos produtos simbólicos veiculados pela indústria cultural, que cuida em debilitar seu ego e tolher sua vontade, o trabalhador não consegue romper os laços que o mantêm preso às condições concretas de existência que o oprimem e submetem. O aluno trabalhador não se reconhece na tela, não se identifica com personagens, com caricaturas cuja racionalidade expressa os interesses do capital globalizado.

Mediação via televisão.

A mediação de recursos técnicos, como o televisor e o vídeo cassete na relação educativa, afeta a percepção da realidade, implica no estabelecimento de novas relações de sociabilidade e acarreta o comprometimento da memória dos indivíduos. Christoph Türcke em seu livro “Sociedade Excitada” chega a comparar a tríade *cachaça, igreja e cinema* à Santíssima Trindade, como se os três elementos fossem unos, concentrassem *o poder total* e, separadamente, como o Pai, o Filho e o Espírito Santo, manifestassem o mesmo poder,

*indiviso e concentrado de distrair, divertir e entreter*⁷³. Diz que toda comunicação mediada, *da carta até a internet*, possui um caráter secundário em relação à comunicação imediata, pois, *se nutre da comunicação imediata e a ela permanece referida*⁷⁴. TÜRCKE aponta que a utilização de tecnologia na comunicação viabiliza superar distâncias de espaço e tempo, bem como agilizar os processos de comunicação, entende que esse tipo de comunicação *não pode ser confundido com “proximidade humana”* que só se concretiza a partir do convívio e da troca de experiências, o que demanda tempo. TÜRCKE sela sua posição ao afirmar que a teoria que considerar a comunicação primária (imediata) antiquada e a secundária (mediada) como excitante e futurista, *serra o galho da árvore, no qual toda comunicação secundária se apóia e unicamente pelo qual pode permanecer suportável*⁷⁵. Para ele, os choques audiovisuais operam no sentido de transformar prazer em pré-prazer⁷⁶, e o pré-prazer assume o lugar do objeto do desejo como fetiche, como substância tóxica que vicia, assim como a cachaça e a religião. Creio que os idealizadores do Telecurso 2000 acertaram quando escolheram a televisão como veículo comunicativo e viciante, os alunos já se encontram afeitos à droga. O choque audiovisual inviabiliza a experiência e restringe o tempo do conviver, volatiliza as relações humanas; as imagens televisivas atuam como *projéteis*, tão logo são percebidas, caem no esquecimento, o que compromete profundamente a capacidade de memorização das pessoas e inviabiliza a reflexão.

Além desse diagnóstico, é preciso ter em conta que a televisão produz, grosso modo, alguns “efeitos colaterais” nos telespectadores: o televisor exige certo grau de passividade do expectador, impõe e instaura maneiras de agir, comportamentos adequados, fragmenta imagens, fragmenta idéias, fragmenta sensações e fragmenta emoções. Suas

⁷³ TÜRCKE, 2005, 5º cap. (241-275), p. 16.

⁷⁴ Ibid., 5º cap. (275-299), p. 18.

⁷⁵ Ibid., 5º cap. (275-299), p. 19.

⁷⁶ TÜRCKE diz que o pré-prazer *se transforma em fermento da construção do prazer, primeiramente é a preparação para o prazer, é a produção de um estado de relativo alívio e tranqüilidade, estado este que se sente agradecido pela minimização da dor. O pré-prazer é condição para que possa se tornar, em geral, prazer* (TÜRCKE, 2005, 5º cap. (275-299), p. 19). Ou seja, o pré-prazer é o fetiche do prazer, cuja construção prepara e ao mesmo tempo frustra o prazer.

imagens, cores e sons podem alterar, ou melhor, adulterar aspectos do real ou o real em sua totalidade. O televisor promove o encontro de pessoas muito simples e de acesso restrito ao saber, com novas dimensões de mundo cujas fronteiras entre o virtual e o real nem sempre estão bem definidas. Embora fragilizadas, essas pessoas podem desenvolver uma leitura crítica dos programas televisivos, pois, a *não-cultura (...) ainda conserva certa dose de ingenuidade, ceticismo e ironia*⁷⁷. O que não ocorre com as pessoas expostas à ação da indústria cultural, domesticadas, devido ao dano causado em sua subjetividade. Um *eu* enfraquecido, desprovido de vontade própria, certamente, ficará à mercê dessa tela poderosa e mágica, ou seja, reagirá de forma heterônoma. Costa assinala que a utilização dos meios de comunicação de massa na vida cotidiana das pessoas instaura a cultura mediática⁷⁸ como uma nova ordem cultural que influencia na *construção do imaginário*, em suas palavras:

Uma das características da cultura mediática é a transformação na forma de o indivíduo perceber a realidade circundante, tendo como suporte as novas tecnologias e sua capacidade de justapor imagens, sons, movimentos, em alto grau de excitação sensível. A cultura mediática, no processo (de) formativo, requer mais o momento de adaptação ao ecossistema tecnológico do que propriamente uma ação autônoma, necessária ao processo educativo. Sua natureza se afirma como a hegemonia da razão instrumental, unindo debilidade da experiência e o caráter pragmático do conhecimento. (COSTA, 2002, p. 31)

A presença cada vez mais intensa da tecnologia na vida das pessoas, seja na mediação das relações inter-pessoais, seja na mediação da relação pessoa-mundo, adultera e debilita a experiência sensível e inteligível dos indivíduos. Instaura-se um tipo de racionalidade afeita à tecnologia, uma consciência reificada que, segundo Adorno, *gera pessoas tecnológicas*, pessoas que concebem a tecnologia como único caminho para a felicidade do homem, e por ser único, transformam-no em fim, ou seja, meio e fim se tornam a mesma coisa. Mas, de repente, aquilo que o homem cria, a tecnologia, volta-se contra ele,

⁷⁷ PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p.120.

⁷⁸ Costa diz que cultura mediática *pode ser compreendida como aquela produzida pela presentificação dos mass media na vida cotidiana, no seguinte sentido: cada vez mais ocorre a mediação da técnica na produção de mensagens, imagens, modificando o campo da percepção e da inteligibilidade humanas.* (COSTA, 2002, p. 30)

impõe-se a ele como modo de agir e pensar, o que, para Adorno, fazia com que a relação que o homem estabelece com a técnica, tivesse *algo de exagerado, irracional e patogênico*.⁷⁹

O Telecurso 2000 cria, com seus personagens, um mundo virtual, promove e impõe idéias e concepções de mundo que refletem interesses presentes no mercado capitalista. De acordo com sua visão, o mundo deve ser melhorado e aperfeiçoado a partir do trabalho, da união e da colaboração de todos, as críticas e propostas para a construção de um mundo melhor, não podem ultrapassar esses limites. A televisão, com seu discurso-imagem rápido e ágil, constrói e destrói mundos e idéias. Parece ser essa a intenção do Telecurso 2000 com seu discurso frígido e certo: dirigir o pensamento do trabalhador, de forma a garantir a construção de um mundo cada vez mais heterônimo. Os recursos utilizados, por exemplo, para relacionar o crescimento mais lento da população com imagens de transeuntes caminhando em câmera lenta pelas ruas de São Paulo (apêndice B), ou para vincular a compreensão do que seja densidade demográfica com imagens de elevadores cheios e vazios (apêndice B), indicam que os idealizadores do telecurso parecem tratar esse homem, alijado de riquezas materiais, como dependente de exemplos concretos para compreender seu mundo, desprovido, portanto, da capacidade de pensar e abstrair, ou seja, consideram que esse homem esteja também alijado de riquezas espirituais.

Conforme já citamos, por tratar-se de uma educação mediada por tecnologia, o Telecurso 2000 traz sérias conseqüências para a experiência formativa dos alunos no que diz respeito à socialização e à memória. O incremento da tecnologia na vida dos homens tende a enfraquecer a experiência formativa e a debilitar os laços sociais na medida em que aumenta o grau de independência do indivíduo em relação ao grupo social, exacerbando as atitudes individualistas inerentes à sociedade capitalista como a competitividade e a alienação. Para Adorno, a técnica passa a ocupar uma posição decisiva no capitalismo tardio, gera pessoas tão

⁷⁹ ADORNO, 2000, p.132.

afinadas com ela, *pessoas tecnológicas*, que passam a concebê-la como fim e não como meio, e complementa:

Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 2000, p. 132-133)

Diante da impossibilidade de que todos tenham assegurado o ingresso aos benefícios e conquistas do desenvolvimento técnico e científico, só resta acreditar que o simples acesso aos meios, garanta a plenitude de uma vida digna. Na grande maioria dos barracos das favelas é possível encontrar televisores e outros aparelhos eletrodomésticos comprados com enorme sacrifício e em detrimento de outras necessidades. Segundo Pucci, a presença progressiva e ostensiva da tecnologia na vida dos homens, no que tange inclusive ao nicho escolar, possibilita a utilização dos *aparelhos tecnológicos* de modo *a dirigir as atividades, condicionando o modo de pensar, sentir, raciocinar e se relacionar das pessoas*⁸⁰. Isso significa que os meios técnicos utilizados trazem consigo determinado tipo de racionalidade, o que compromete de forma significativa o desenvolvimento de um pensar autônomo.

Em um mundo onde tudo se apresenta de forma superficial e transitória, o que indica uma *crescente atrofia da experiência*⁸¹, a possibilidade de uma atitude contemplativa frente ao mundo, cede lugar a uma vivência onde a informação deve ser colhida de forma rápida e instantânea. Se a experiência formativa exige *a imersão do sujeito nas suas relações de tempo e espaço, as quais vão se sedimentando como uma história pessoal*, a vivência ou choque caracteriza-se por *impressões colhidas a partir da mediação tecnológica, que recorre à exposição de um real que precisa ser apreendido rapidamente, à distância, de forma*

⁸⁰ PUCCI, 1999, p. 17.

⁸¹ COSTA, 2002, p. 66.

*impessoal*⁸². Essa mudança de uma experiência ancorada na tradição e, portanto, construída coletiva e historicamente, para uma vivência ditada pelo ritmo da máquina e, portanto, fragmentada e transitória, traz como consequência o esquecimento e a perda da capacidade de memorização dos indivíduos, bem como cria as condições para que se edifique uma subjetividade deformada, expressão da semiformação.

⁸² Ibid., p. 68.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

TC2000: registro documental da semicultura.

Ao tomar as teleaulas do Telecurso 2000 como expressão e registro documental do tipo de educação oferecida às camadas populares, como uma educação que potencializa a constituição de subjetividades danificadas, ou seja, semiformadas, pude constatar que a análise imanente das teleaulas resultou num quadro extremamente revelador da dimensão de meu objeto de estudo: as teleaulas do Telecurso 2000 edificadas como expressão máxima da semicultura na educação de jovens e adultos. A teleaula configurada como uma espécie de barbárie estética⁸³, concebida pelos ideólogos do Telecurso 2000 como antídoto à ignorância e à miséria de uma parcela significativa da população brasileira.

Posso citar como um dos indícios revelador de tal dimensão, a relação das instituições que compõem o conglomerado articulador da produção e veiculação do Telecurso 2000: o capital cultural revela-se pela presença da Fundação Roberto Marinho; o capital financeiro responsabiliza-se pelas presenças da Fundação Bradesco e do Instituto Roberto Simonsen; o capital industrial encontra-se representado pelas contribuições do SESI, SENAI, FIESP e CIESP. Essa estrutura organizativa que dá sustentação ao Telecurso 2000 revela, por um lado, a grandiosidade do projeto destinado à oferta de educação para jovens e adultos e sua importância frente ao processo de globalização do capital, por outro lado, revela sua natureza sistêmica marcada pela confluência de interesses do capital e que impele o telecurso a atuar

⁸³ Para Adorno: *A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura.* (ADORNO, 1985, p. 123)

como uma de suas extensões. O capital instaura-se como uma ordem sistêmica, cuja natureza tende a se comportar como uma força unitária e totalitária que estende seu domínio a toda e qualquer manifestação do particular, o que, segundo Adorno, possibilita a instauração de uma sociedade totalmente administrada, regulada pelo monopólio e pela intervenção Estatal, sob a batuta da indústria cultural. Christoph Türcke em seu texto “Informal segundo Adorno” argumenta que Adorno não viveu o suficiente para testemunhar a revolução tecnológica do final dos anos 70. Diz que mudanças substanciais, como o desemprego estrutural, impeliram parte do mercado capitalista para a informalidade, para fora do controle do Estado e do capital, impulsionando o fenômeno da desregulamentação, o que de certa forma redimensiona a força sistêmica do capital. Türcke assinala ainda a tendência dessas instâncias do mercado informal para *uma informalidade sistemática*⁸⁴, ou seja, o informal tende a acoplar-se ao sistema ou a funcionar como um sistema, o que, de certa forma, acirra novamente o controle e a administração. De fato, a junção de instâncias ligadas ao capital cultural, financeiro e industrial é indicativa de que o Telecurso 2000 foi articulado como um dos tentáculos da indústria cultural, e como tal, expressão de uma semicultura que cuida de reafirmar um mundo já posto.

Outro aspecto diz respeito aos interesses econômicos que perpassam o Telecurso 2000 e vão desde custos tendendo a zero⁸⁵ até mão-de-obra escolarizada e barata. Se o Telecurso 2000 atendeu, em média, cerca de 400.000 pessoas/ano⁸⁶ nos últimos dez anos, quantas escolas deixaram de ser construídas e mantidas durante esse período? Sendo o Estado o principal responsável pela oferta de educação a jovens e adultos, qual o montante que economizou nesse período, ou melhor, deixou de gastar? Que interesses moveram instituições ligadas ao capital cultural, financeiro e industrial para que tomassem frente nessa empreitada?

⁸⁴ TÜRCKE, 2004, p. 11;17.

⁸⁵ Com um custo fixo inicial, produção das teleaulas e dos livros didáticos, por exemplo, e por representarem custos decrescentes por estudante, esses valores tendem a zero à longuíssimo prazo, ou seja, são decrescentes também ao longo do tempo.

⁸⁶ Cerca de 4.000.000 de pessoas de 1995 a 2005.

Quanto ao número de escolas que deixaram de construir e manter durante esse tempo, se forem grandes, mais de cem com certeza. Quanto ao montante que o Estado deixou de gastar não importa, primeiro porque se viu desobrigado, segundo, o que não ultrapassou sua quota⁸⁷, foi gasto com outras demandas que não dizem respeito à educação de jovens e adultos. Quanto aos interesses do capital globalizado em investir no telecurso, entendo como principais: escolarização rápida de mão-de-obra para impedir que as exigências do mercado global⁸⁸ inflacionassem os salários⁸⁹; a possibilidade de ofertar formação para mão-de-obra com recursos do próprio trabalhador; veicular idéias e valores que justifiquem e legitimem as novas condições de mercado; melhorar as condições de competitividade das empresas no mercado internacional; adequar habilidades e competências dos trabalhadores às mudanças tecnológicas⁹⁰ e organizacionais implementadas na produção; a possibilidade de atingir maior número de trabalhadores num tempo mais curto e com menores custos; dentre outros. Com certeza essas entidades tiram seus dividendos em relação à imagem que constroem no mercado, bem como suas empresas filiadas se encarregarão da produção dos vídeos e dos livros didáticos. Outro ponto que poderia resultar em benefícios, diz respeito à isenção fiscal, o que poderia beneficiar apenas empresas filiadas, na medida em que essas entidades já são isentas. Acho importante frisar que a atuação do Telecurso 2000 no que tange à veiculação de idéias e valores, através de seu discurso pretensamente neutro, configura-se como doutrinação

⁸⁷ Referência às quotas previstas legalmente para a Federação, Estados e Municípios para serem gastas com educação.

⁸⁸ As novas tecnologias desencadearam o processo de reestruturação da produção industrial, bem como as políticas de Controle Total de Qualidade (TQC – *Total Quality Control*) e a criação da *International Standardization Organization* (ISO), com sede em Genebra, como organismo responsável pela avaliação e estabelecimento de normas técnicas. O Instituto Brasileiro de Normas Técnicas (INMETRO) é o órgão encarregado de *divulgar, avaliar e preservar a aceitação, o uso e a integridade da marca ISO*. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o organismo responsável pela certificação de sistema de garantia de qualidade no Brasil (disponível no site cnpma.embrapa.br). O certificado ISO tornou-se exigência para que as empresas ofereçam seus produtos no mercado interno e externo, como garantia de competitividade.

⁸⁹ A pressão que uma maior especialização do trabalhador possa exercer sobre salários, é compensada colocando-se no mercado um maior número de trabalhadores especializados, no caso, o telecurso cumpre a função de colocar no mercado maior número de trabalhadores escolarizados, ou seja, diplomados.

⁹⁰ C. Türcke aponta que (...) o *processo industrial transcorre num duplo sentido: tanto no sentido de que as máquinas sejam sempre eficientes, quanto no de que a operação destas se adeqüe cada vez mais ao trabalho simples. Por isso existe, com cada nova tecnologia, um novo grau de complexidade para se assimilar e simplificar (...)* (TÜRQUE, 2005, 5º cap. (275-299), p.8)

ideológica, basta lembrar, além de sua postura dogmática, os discursos com relação à democracia racial, ou mesmo quando defende a união e o trabalho como condição para solução de nossos problemas sociais.

A adequação do Telecurso 2000 ao “Programa de Educação para Todos”, patrocinado pelo BM e UNESCO, com base na oferta da educação fundamental para todos e no desenvolvimento de habilidades e competências, é indicativo de que a materialização do capital global, acompanhada de seu componente espiritual, o neoliberalismo, atrela o sistema ao sistema, o que põe o telecurso a serviço do capital nacional e internacional, ou seja, o Telecurso 2000 expressa os desejos do capital global, sob a tutela do pensamento neoliberal. Considero importante sublinhar a participação do Estado brasileiro que, para confirmar sua omissão histórica frente ao desafio da educação de adultos, fechou acordo com o “Programa de Educação para Todos” e, no que se refere à formação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, deixou à míngua suas iniciativas na escola pública, até adotar paulatinamente o Telecurso 2000 na sua programação.

A utilização da televisão como recurso técnico para mediar a “relação” pedagógica na educação de jovens e adultos como recurso formativo, é defendida intransigentemente pelos ideólogos do telecurso e por todos aqueles que associam o avanço tecnológico ao progresso da humanidade. Adorno, já nos anos 60, levantava sérias suspeitas em relação à televisão, acreditava que somente a partir de estudos empíricos poderiam definir a forma apropriada de abordagem de seus conteúdos e entendia que sua utilização nas escolas só seria possível como veículo informativo e documental. Adorno sabia que, assim como o cinema, a televisão se comporta como instrumento e apêndice da indústria cultural, e sua ação substitui a experiência formativa dos indivíduos pelo choque audiovisual, o que compromete sua capacidade de memorização e induz à perda da tradição que, grosso modo, impelia aos indivíduos uma atitude mais contemplativa frente ao mundo, ao exercício da reflexão. Nesta perspectiva, tanto o fluxo contínuo de imagens de Kehl que mantém o indivíduo em contínuo

êxtase, como os projéteis imagéticos de Türcke que como substâncias tóxicas mantêm o indivíduo em contínuo estado de excitação, fulminam o pensamento e, com ele, a possibilidade de formação de conceitos e compreensão da realidade.

As teleaulas do Telecurso 2000 foram pensadas no sentido de potencializar essas características do meio: o ambiente asséptico das cenas, com número reduzido de estímulos e personagens; as tomadas de câmera mais fechadas nos personagens e repórteres; cenas de filmes, fotos, pinturas, gravuras, documentos e mapas não identificados e esteticamente empobrecidos; a fragmentação e descontinuidade das imagens e do discurso; o ritmo das imagens marcando o ritmo do discurso ou o do discurso marcando o da imagem e a repetição contínua de imagens, contribuindo para a sensação de lugar comum. Todos esses recursos concorrem para a pauperização estética das teleaulas e dos seus conteúdos. Transformam a teleaula num sucedâneo de lugares comuns, que concorrem com o meio técnico no esforço de distrair, divertir e entreter, assim como a cachaça, a igreja e o cinema.

A teleaula foi idealizada e projetada a partir da lógica do mercado globalizado, um meio rápido e instantâneo de suprir as necessidades de qualificação para trabalhadores e desempregados. Sob a aparência uma educação de qualidade e eficiente que, como num piscar de olhos, reintegra ao capital globalizado, ao menos em termos de potencialidade, via diplomação, um segmento da sociedade colocado à margem em um mundo cada vez mais seletivo. Com a mesma rapidez e eficiência de um banco ou de um restaurante “fast food”, onde operações simplificadas pela tecnologia e rápidas, ora dos funcionários, ora dos clientes, operando máquinas ou recolhendo lixo e bandejas, dão ao cliente a ilusão da satisfação, sem que percebam que enquanto imprimem um talão de cheques ou comem um lanche, atuam como escravos daqueles que os servem. Da mesma forma que essas empresas deixam de contratar alguém para servir seus clientes, o telecurso delega a seus alunos a responsabilidade da auto-instrução. Imaginar que uma teleaula, com tempo médio de 11 minutos e 4 segundos, consiga dar conta de trabalhar os conteúdos, como, por exemplo, a formação e constituição da

população brasileira, com rapidez e eficiência, sem fragmentar e pauperizar informações, revela-se uma tarefa impossível. Com sua postura dogmática e discurso afinado com as necessidades do mercado, a teleaula acaba por constituir-se como veículo de doutrinação, cuja função, além de diplomar trabalhadores e desempregados para melhorar o IDH⁹¹ do país e sua posição no “ranking” do desenvolvimento, consiste em aliciar espíritos para o capital e carimbar certificados ISO⁹² para as empresas.

Por fim, a imagem caricata do trabalhador como cidadão integrado, dócil, responsável, trabalhador, sem vícios, sem dívidas, sem ambições, sem desejos, mas ciente de seus direitos e deveres, principalmente dos deveres. Esse cidadão vive em uma sociedade com sérios problemas, mas, nada que não se resolva com trabalho e união, principalmente com trabalho. A união de que falam é uma união solidária, entre irmãos trabalhadores, uma espécie de união em Cristo como saída redentora para a sociedade burguesa, a redenção do capital. O trabalhador tenta resistir a esse discurso, sua experiência de vida diz que há algo nele que se encontra em desacordo com a realidade. Mas, o discurso se repete no trabalho, no treinamento da empresa, no bar com os amigos, no futebol, em casa com os filhos, na novela, no programa de auditório, na revista, no jornal, na rádio, a toda hora e em todo momento. Aos poucos sua capacidade de resistir vai sendo quebrada e a falsa realidade se impõe como destino. A idéia de um trabalhador ingênuo, puro e bom não faz bem a ninguém, somente ao Telecurso 2000 que, sem nenhuma ingenuidade, dela se beneficia. Por isso seu discurso assume um tom ameaçador: quem não estudar e se qualificar está fora, à margem de um mundo que não espera por ninguém. Para os ideólogos do telecurso, o progresso da humanidade é concebido como um processo irreversível e eminente, por mais que se encontre associado a ele, em forma de parasita hospedeiro, certa dose de barbárie.

Adorno tinha razão quando olhava para a televisão com desconfiança e cuidado. O Telecurso 2000 configura-se hoje como expressão e registro documental daquilo em que se

⁹¹ Índice de Desenvolvimento Humano.

⁹² International Standartization Organization.

transformou a cultura sob o domínio da indústria cultural, a semicultura. Como expressão objetiva de uma realidade falsa, o Telecurso 2000 contribui para a neutralização do espírito e para a sedimentação de uma subjetividade desprovida de vontade, afeita ao conformismo e à alienação. Entendo que a presença do vídeo e do televisor em sala de aula deve se restringir a exibição de filmes e documentários com valor histórico, cultural e científico, que permitam fomentar o diálogo e a reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **A atualidade da Filosofia**. Trad. Bruno Pucci e Newton R. de Oliveira. Publicação interna PPGE Unimep, 1997.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semiformação**. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B. M. de Abreu. Publicação interna PPGE Unimep, 1998a.

ADORNO, T. W. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Trad. Augustin Wernet e Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: ed. Ática, 1998b.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

BUCCI, E.; KEHL, M. R. **Videologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COSTA, B. C. G. **Estética da violência: jornalismo e produção de sentidos**. Campinas, SP. Editora Unimep, 2002.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade. V. 26 n. 92. Campinas, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HORKHEIMER, Max; ADORNO T. W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MARCONDES FILHO, C. **O Capital da Notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza**. 2ª ed. São Paulo: ed. Ática, 1989.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**. Maceió: ed. Ufal, 2004.

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância**. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3> Acesso em: 01 dez. 2005.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor**. Publicação interna PPGE Unimep, 1999.

PUCCI, B. **Indústria Cultural e Educação**. Publicação interna PPGE Unimep, 2000.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

TELECURSO 2000. **Geografia**. Ensino Fundamental, v. 2. Cláudio A. G. Egler; coordenação Clovis Dottori. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2002.

TÜRCKE, C. **Informal segundo Adorno**. Tradução em forma de revisão por Peter Naumann, 2004.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada: Filosofia da sensação**. Tradução em forma de revisão por Antônio Álvaro Soares Zuin, 2005.

WEFFORT, F. C. **Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade**. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WENDORFF, T. S. **Ensinando a ser trabalhador: um estudo das representações no Telecurso 2000**. UNISINOS/RS. Trabalho e Educação n.09, 2003.

ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. (organizadores). **Ensaio Frankfortiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

APÊNDICE - A

Teleaula 21 – Geografia – E.F. – (14:30 minutos).

“Aquarela do Brasil”.

Descrição:

Imagem aérea de uma área rural, corta para caminhão de cana percorrendo um canavial. O caminhoneiro (Francisco), no papel de narrador, fala da extensão e da diversidade de paisagens dessa nossa terra: cidades, florestas, caatinga, plantações, “gente para todo gosto”. Aparecem imagens: de índios, maracatu, candomblé, rostos de pessoas dos mais variados tipos com pessoas passando ao fundo. O narrador constata que toda essa gente fala a mesma língua: o português. Corta para o caminhoneiro. Que apresenta a teleaula “Aquarela do Brasil”. Ele se apresenta, diz se chamar Francisco e que vai acompanhar o novo módulo que se inicia chamado Brasil, corta para imagens: torcida de futebol, vaqueiros, pessoas de diferentes etnias, danças, enquanto fala da comunidade nacional. Diz ser um país com diferentes etnias, diferentes paisagens e diferentes hábitos culturais. Corta para homem lendo carta sobre o Círio de Nazaré em Belém, ao fundo imagens da festa. Corta para caminhoneiro que vai falando das festas com imagens ao fundo: festa do Sr. do Bonfim, festa do Peão e Boiadeiro, festa de San Genaro, Carnaval. O caminhoneiro fica se perguntando: “por que será que no Brasil tem tanta diferença na alimentação, nas festas, nos ritmos de músicas, na maneira de construir casas e até mesmo na maneira de ganhar a vida?” Corta para mapa do Brasil com repórter falando da distância a ser percorrida de Belém a Porto Alegre, comentando a dimensão do território brasileiro. Corta para carteiros separando cartas no correio, um pergunta se a extensão territorial é responsável por essa diversidade. O outro confirma dizendo ser um dos motivos, conta que a forma do nosso território foi definida com o Tratado de Tordesilhas e mostra o selo comemorativo do aniversário de Pedro Álvares Cabral, enquanto narra a história outros selos vão sendo mostrados. Termina falando dos personagens que contribuíram para essa história, ameríndios, europeus, africanos e asiáticos. Corta para caminhoneiro falando de etnias, mostrando vários caminhoneiros e dizendo que o “Brasil é um caldeirão de etnias, é só olhar ao nosso redor”. Mostra imagens das diversas regiões dizendo que não importa de onde sejam, “eles podem se comunicar numa boa”, porque o povo brasileiro fala uma só língua. Aparece o caminhoneiro dizendo que “o Brasil não é essa democracia racial que tanto falam”, refere-se às diferenças de oportunidade, ao

preconceito racial e a falta de respeito com o cidadão; dá como exemplo a invasão das terras indígenas; e pergunta: “como será que os índios brasileiros viviam?” Corta para moça lendo uma carta falando a respeito da Mata Atlântica. Corta para repórter num mercado de frutas e legumes dizendo que os ameríndios viviam na Mata Atlântica, eram coletores e alguns conheciam a agricultura e plantavam a mandioca, milho verde e batata doce. Diz que os portugueses também se interessaram por nossa floresta e fala do Pau-Brasil: usado para fazer corante. Corta para geógrafo conversando com um professor aposentado que fala da disputa pela ocupação de nosso território, aponta a disputa comercial e religiosa entre países europeus no séc. XVI. Refere-se ao domínio do comércio pelos portugueses e espanhóis. Corta para imagens da época, fala das reformas religiosas, das disputas comerciais e da entrada de outros países nessas disputas, cita as invasões francesas e a invasão holandesa que introduz os engenhos de açúcar. Corta para carteiros comentando a destruição da Mata Atlântica para o plantio de cana de açúcar, os engenhos queimavam a madeira para produzir açúcar e dizendo que outros problemas apareceram nessa mesma época. Corta para selos que mostram imagens do Brasil colonial, enquanto o carteiro narra: “começou também o conflito de terra no Brasil, a escravização dos ameríndios.” Cita a exterminação dos povos indígenas (que totalizavam na época cerca de 5.000.000 e constituem hoje uma população de cerca de 200.000 índios), mas constata que sua presença na cultura brasileira continua viva. Corta para carteiro anunciando outra grande mudança. Entra a chamada do “Fique por dentro”, o narrador caminha para a frente da câmera, falando do empreendimento açucareiro (aparecem gravuras da época), fala da escravização do negro africano, constata sua presença no ciclo da cana de açúcar, no ciclo do ouro e na lavoura do café. Corta para imagens de baianas, atabaques e capoeira marcando a presença do negro em nossa cultura. Corta para caminhoneiro falando da importância da cultura negra (africana) em nossa história, “Já pensou o Brasil sem samba?” Em seguida responde: “Não tem nada a ver! A graça de nosso país é essa variedade.” Cita a contribuição dos imigrantes no sul do país (alemães e italianos). Corta para repórter no bairro da Liberdade em São Paulo falando que os japoneses contribuíram com mais uma cor para a aquarela brasileira, e complementa: “pitada asiática para a formação do povo brasileiro”. Corta para imagens diversas do Brasil enquanto a repórter diz que agora fica fácil entender as diversas paisagens, diz ela: “Esse verdadeiro mosaico de coletividade”. Aparece mapa do Brasil (República Federativa) com seus estados. Corta para imagens de gaúchos dançando, maracatu no Nordeste e candomblé, enquanto a repórter diz que o regime Federativo permite que as diferentes culturas possam se manifestar através de eleições diretas, sem esquecer da união nacional. Corta para populares falando de igualdade, respeito aos costumes diferentes e unir as

diferenças para um país melhor. Corta para repórter dizendo que “Um país justo só pode ser construído com respeito, união e igualdade”, dizendo que separatismo e discriminação não tem nada a ver com cidadania. Anuncia a revisão.

Teleaula 22 – Geografia – E. F. – (14:41 minutos).**“A população brasileira”.****Descrição:**

Dois funcionários do correio conversam sobre a quantidade de cartas e a população brasileira, ao final da conversa, um deles apresenta o tema da aula (A população brasileira) e dá um resumo dos assuntos a serem abordados, conforme narra imagens antigas e mais recentes das ruas da cidade de São Paulo com transeuntes vão sendo mostradas. Ao final anuncia que a aula está começando. Um retirante nordestino (paraibano com chapéu típico da região) pede carona para um caminhoneiro num posto de gasolina. Diz ao caminhoneiro que está indo para Recife e de lá para o Rio de Janeiro, que já tem cinco filhos e sua mulher espera o sexto. O caminhoneiro comenta que ele dá trabalho ao IBGE, o retirante reage indicando não saber o que é IBGE. Corta para repórter explicando o que é IBGE, caminhando pelas ruas movimentadas de São Paulo em meio à multidão e apresenta os resultados dos últimos censos. Corta para um dos funcionários do correio que explica para o outro como é feito o censo demográfico. Propõe comparação com os dados dos últimos 50 anos. Aparecem imagens antigas das ruas de São Paulo enquanto o carteiro narra os dados do gráfico dos censos de 1940 a 1990. Corta para repórter em meio aos transeuntes em uma rua de São Paulo anunciando diminuição na taxa de crescimento dos anos 60 para cá (imagens da câmera se desloca para os transeuntes e o ritmo das imagens se torna lento) de 3 % para 1,9 %. Corta para retirante que diz ao caminhoneiro não entender o porquê da taxa de crescimento aumentar e diminuir. O caminhoneiro (em tom professoral) apresenta os motivos para a diminuição das taxas de mortalidade entre os anos 50 e 60: industrialização e melhoria das condições de vida de boa parte da população. Corta para “Vamos pensar um pouco”: imagens antigas de São Paulo, um repórter posiciona-se em frete à câmera, explicando que a partir dos anos 60, começou a ocorrer um declínio também das taxas de natalidade, como um dos motivos cita o novo papel da mulher na sociedade. Entrevista mulheres nas ruas de São Paulo perguntando se trabalham (todas respondem afirmativamente) e por que trabalham. Os motivos apresentados pelas mulheres são: razões financeiras, realização profissional, estar atualizada e conquistar independência. O repórter explica que a partir dos anos 60 a mulher passa a trabalhar fora, casar mais tarde e ter menor número de filhos, o que explica a diminuição na taxa de natalidade. Corta para o carteiro que diz ser o uso dos anticoncepcionais, o fator que contribui para a redução da taxa de natalidade (imagens da rua). O outro carteiro lembra da AIDS e o primeiro aproveita para falar sobre a importância do uso

da camisinha. Corta para imagens de bebês recém nascidos em um hospital, com um narrador falando sobre crescimento natural ou vegetativo. Aparece gráfico relacionando as taxas de natalidade e mortalidade, mostrando a redução de ambas após os anos 60. Novas imagens com bebês e o narrador fala sobre transição demográfica. Corta para repórter explicando o que é transição demográfica (mostra o gráfico novamente) e em seguida explica o que é pirâmide etária (aparece a pirâmide etária do Brasil). Corta para o caminhoneiro explicando para o retirante que a pirâmide etária mostra que a população é jovem. O retirante reclama estar velho para sua empreitada e se diz assustado. O caminhoneiro diz não haver motivo para tanto e argumenta que é bom conhecer novos lugares, refere-se às grandes cidades e a lugares menos habitados. Corta para homem lendo carta de Roraima referindo-se à idéia de densidade demográfica. Corta para repórter explicando o que é densidade demográfica mostrando um elevador lotado e outro vazio. Corta para carteiro explicando como se mede a densidade demográfica (aparece mapa do Brasil). O outro carteiro pede explicação e o primeiro mostra as diferenças (aparece mapa comparando São Paulo e Rio com 100hab/km² e o Amazonas com 2hab/km²). O carteiro explica que as diferenças ocorrem pela migração. Corta para o repórter explicando o que é migração interna. Entrevista pessoas na rua perguntando sua origem (Minas, Goiás, João Pessoa, Ceará) e argumenta que essas pessoas vieram tentar a sorte na cidade grande. Corta para retirante que comenta com caminhoneiro que está indo para o Rio tentar a sorte, juntar um dinheirinho e buscar a família. O caminhoneiro diz para que se apresse, pois assim poderá reencontrar sua família mais depressa, o retirante corre para o caminhão. O caminhoneiro justifica ser esse mais um caso de migração interna, o que explica a má distribuição da população. Corta para carteiro explicando que dentre os motivos, está o processo de povoamento, que se deu do litoral em direção ao interior e compara um mapa de 1940 com outro de 1990. Corta para mulher lendo carta que fala da interiorização da ocupação de (Goiás e Mato Grosso do Sul) e das frentes pioneiras. Corta para repórter falando da industrialização e do crescimento das cidades (aparece o mapa do Brasil). Corta para carteiro que comenta os movimentos migratórios e anuncia a revisão. Ao final da revisão, o caminhoneiro anuncia o assunto da próxima teleaula.

APÊNDICE - C

Teleaula 29 – Geografia – E.F. – (13:50 minutos).

“Amazônia, insônia do mundo”.

Descrição:

O motorista Chico discute com seu acompanhante o melhor caminho para chegar a Manaus, optando por pegar a balsa que vai de Porto Velho até Manaus. Chico apresenta o tema da teleaula, a Região Norte: Corta para mapa do Brasil e imagens de construção de estradas e de um trator percorrendo uma plantação, enquanto Chico fala das tentativas de integração da Amazônia e quais suas características, corta para Chico que anuncia o início da teleaula. Corta para correio onde um funcionário comenta com outro a manchete de jornal: “Amazônia pulmão do mundo”. O outro carteiro comenta que pelo tamanho da floresta deve ser verdade. O primeiro carteiro argumenta que pelo que diz o jornal trata-se de uma lenda, pois a floresta consome quase todo oxigênio que produz e que o solo da região é pouco fértil. Corta para foto aérea da floresta e índios pescando enquanto o carteiro lê a notícia. Corta para carteiro dizendo que em função da floresta ter sido pouco explorada, gerou uma série de lendas e mitos sobre a área. Corta para mulher com lenço na cabeça lendo carta dizendo que as crianças estão melhores, pois o médico passou por lá e deixou remédios para elas, ao fundo aparecem imagens da floresta e de crianças. Corta para caminhoneiros, o acompanhante diz que a balsa é a melhor opção, se refere ao maior conjunto de rios navegáveis do mundo, mostra o mapa e se refere aos limites da bacia Amazônica: Cordilheira dos Andes a oeste, Planalto Brasileiro ao sul e Planalto das Guianas ao norte. Chico concorda em ir de balsa. Corta para geógrafo conversando a respeito do relevo da Amazônia com outro personagem, mostra no mapa e explica que os relevos mais altos são chamados de “Terras Firmes” (aparece nome no vídeo), o geógrafo mostra no mapa os níveis mais baixos chamados “Terras de Várzea”. Seu interlocutor se refere aos altos índices de chuvas que o geógrafo confirma ser provocado pela “evapotranspiração”. Corta para “dicionário” onde um homem lê no dicionário o significado da palavra, ao fundo letras e transeuntes. Corta para carteiros, um explica ao outro que embora na foto aérea da floresta parecer tudo igual, existe uma grande diversidade de espécies: “é a diversidade de animais, plantas e insetos”. Corta para imagens da floresta enquanto o carteiro explica que “a mata de igapó, a mata de várzea e a mata de terra firme, os diferentes bichos e insetos” constituem a diversidade da floresta. Corta para carteiros e o outro pergunta a respeito do solo da floresta ser pobre. O carteiro pega o jornal para ler a respeito: “O clima muito quente e chuvoso provoca uma intensa lixiviação do solo”, aparece a

figura de uma árvore enquanto explica, “e conseqüentemente a lavagem de nutrientes...” Corta para carteiros, o outro carteiro comenta: “incrível cara, como a natureza é perfeita!” Corta para repórter em uma feira perguntando para alguns transeuntes se sabem “qual o produto que no final do século XIX deu impulso para a ocupação da região Amazônica?” De cinco pessoas a quarta responde: “Pode ser a borracha”. A repórter no final confirma que a resposta certa é a borracha e explica que com o desenvolvimento da indústria automobilística o látex (matéria prima da borracha) torna-se um produto em alta no mercado. Aparece mapa em que a repórter explica o porquê da Amazônia, até o final do séc. XIX, não se encontrar integrada ao país, no mapa da América do Sul aparece a linha do Tratado de Tordesilhas. Diz que a coroa portuguesa a partir do séc. XVII passou a fortificar a área, aparecem figuras de fortificações e de missões religiosas. Corta para repórter em uma feira explicando que as missões têm a função de catequizar os índios e difundir a fé católica, dizendo que essas missões também iniciaram as atividades extrativistas no Brasil, exportando especiarias como o cacau, a canela, a baunilha e a salsa. Corta para caminhoneiro que explica ao seu acompanhante que no início do séc. XX a borracha chegou a competir com o café como principal produto de exportação. Seu acompanhante comenta que a maior região produtora de borracha para pneu tem as piores estradas. Chico diz que não é bem assim e que a concorrência de outros países colocou a Amazônia novamente no esquecimento, diz que isso só mudou quando na segunda metade do séc. XX foram implantados projetos para o desenvolvimento da região. Corta para geógrafo explicando que a grande mudança aconteceu com Brasília, aparecem imagens de J.K. visitando a área ainda em construção. Corta para mapa do Brasil enquanto geógrafo fala da construção da rodovia Belém-Brasília. Dizendo que a estrada contribuiu para o desenvolvimento do atual estado de Tocantins. Corta para geógrafo que mostra para o seu interlocutor o “Plano de Integração Nacional” que prevê a construção do primeiro trecho da Transamazônica. Aparecem imagens da construção enquanto o geógrafo relata que foram vários os esforços para a integração da Amazônia. Aparece mapa da rodovia Cuiabá-Santarém e imagens dos assentamentos (agrovilas) feitos na região. O interlocutor diz que já ouviu falar. Corta para o interlocutor explicando para o geógrafo que em geral os assentamentos foram um fracasso; o geógrafo retruca que tiveram ainda os incentivos fiscais, aparece o mapa da região enquanto o geógrafo fala dos projetos agropecuários instalados no norte do Mato Grosso e sul do Pará que causaram um grande desmatamento na região. Aparecem imagens de fazendas de gado. Corta para interlocutor que comenta com geógrafo os conflitos de terra na região. Corta para homem lendo carta que comenta sobre vários projetos e pergunta “Quando vão respeitar a Amazônia?” Fala da devastação de grandes áreas de floresta, diz que ninguém pensa em

preservar ao implantar esses projetos faraônicos. Corta para caminhoneiros conversando e, em seguida, para o mapa da região, o acompanhante fala da Amazônia Oriental, corta para caminhoneiro dizendo que já esteve lá, refere-se à estrada Belém-Brasília, o acompanhante fala da importância dos projetos como o “Projeto Grande Carajás” e comenta ser a região mais ocupada da Amazônia que tem a pecuária extensiva como uma das principais atividades econômicas da região. O motorista pergunta se quer dar uma olhada na “Amazônia Ocidental”, região para onde se dirigem. O acompanhante cita os estados e o motorista chama a atenção para a “Zona Franca”, destino de nossa mercadoria. Aparecem imagens de Manaus enquanto explica o que é a Zona Franca e por quais motivos as fábricas se instalaram lá, enquanto explicam aparecem imagens do porto de Manaus e das fábricas e montadoras que lá se instalaram. Corta para acompanhante que fala da ocupação da região, aparecem imagens da construção de rodovias e logo em seguida o mapa com a rodovia Cuiabá - Porto Velho, aparecem imagens da agricultura em Rondônia e Mato Grosso e em seguida o mapa com destaque para os dois estados. Fala de outra região importante, a região seringueira do Acre, aparece imagem da coleta de látex. Corta para acompanhante comentando os conflitos de terra nessa área, o caminhoneiro comenta a “briga entre seringueiros e latifundiários que querem praticar uma economia predatória”, o acompanhante comenta que Chico sabe de tudo, ele concorda dizendo que nas fronteiras da Amazônia acontece de tudo: problemas na demarcação de terras dos índios, contrabando. Corta para geógrafo que fala de conflitos, desmatamento e agressão ambiental. O interlocutor comenta que apesar de tudo a Amazônia se encontra mais integrada que antes, com o que o geógrafo concorda, mas diz importante pensar em como promover esse processo. O acompanhante anuncia a revisão.

Teleaula 30 – Geografia – E.F. - (14:18 minutos).**“Canção da América”.****Descrição:**

Imagens aéreas de uma zona rural com o caminhoneiro Chico, na função de narrador, dizendo que o Brasil “parece um montão de país dentro de um só”. Corta para cachoeira, gaúchos dançando, bumba-meu-boi do nordeste, praia com banhistas, cidades com transeuntes, rio, floresta, vista aérea de cidade e imagem de uma favela. Enquanto caminhoneiro diz concordar com a idéia “é a mais pura verdade” em função não só dos diversos tipos de paisagens naturais e culturais, mas porque “o Brasil tem ao mesmo tempo características de país muito rico e de país muito pobre”. Corta para caminhoneiro caminhando por uma rua e dizendo que o Brasil é uma mistura de Bélgica com a Índia (Berlândia), que possui “índices de crescimento” da Bélgica e “indicadores sociais” da Índia. Diz que quando o assunto é “diferenças sociais” todos temos alguma coisa a ver com isso e anuncia a última teleaula do módulo. Corta para crianças em uma esquina com farol e carros parados, transeuntes caminhando por uma rua de uma cidade, uma praia, uma favela, robôs em uma indústria, crianças em uma rua de terra, trator em um lixão, uma médica conversando com uma criança, crianças brincando de roda em uma escola, linha de montagem de uma indústria automotiva, crianças no refeitório de uma escola, uma sala de cirurgia com médicos operando enquanto o Chico apresenta os tópicos a serem discutidos na teleaula. Corta para um restaurante em que Chico serve-se de comida dizendo ser irônico que as pessoas dali tenham uma refeição e tanto, enquanto existe uma campanha para diminuir a fome numa região castigada pela seca, diz que a coisa não está boa. E anuncia o início da teleaula. Corta para sacos de alimentos e de volta para o caminhoneiro sentado em uma mesa com outro caminhoneiro (Maurão). Este pergunta para Chico o que ele acha das campanhas contra a fome, pergunta se as campanhas resolvem alguma coisa e diz não ter certeza de ter tanta gente passando fome como dizem nas campanhas. Chico diz que é lógico que tem muita gente precisando de ajuda e até passando fome, diz que as campanhas ajudam, mas não bastam: “a gente precisa se unir e trabalhar junto”. Maurão pergunta: ”como assim?” Chico diz que todos nós sabemos que existe muita riqueza e muita pobreza por aí, que antigamente diziam que era culpa do destino, o que é uma besteira, volta a afirmar que para resolver o problema é preciso “se unir e trabalhar junto”. Corta para mulher lendo carta endereçada a sua mãe e dizendo que agora que resolveu trabalhar na campanha contra a fome entende o significado da palavra solidariedade, ao fundo imagens com sacos de alimentos e no final a imagem de Betinho, diz

ter uma certeza: “só com a participação de todas as pessoas, vamos resolver os problemas brasileiros”. Corta para carteiro dizendo que “participação” é uma palavra chave, dá como exemplo a participação das pessoas de seu bairro que conseguiu uma creche para a região, diz que esse é o espírito de participação e o caminho que o Brasil deve seguir. Corta para imagens consecutivas de uma sala de hospital, um centro cirúrgico, crianças brincando de roda, crianças em um refeitório, crianças em uma creche e outra sala cirúrgica, enquanto o carteiro diz que “o desenvolvimento social exige a participação ativa de todos os seus cidadãos, para que o resultado do crescimento econômico seja aplicado onde de fato seja necessário”. Corta para um carteiro explicando ao outro que desenvolvimento e crescimento são duas coisas muito diferentes, dizendo que um país pode crescer muito economicamente e nada socialmente, volta a afirmar a importância da participação, diz que para entender essa história é preciso entender como se deu o processo de industrialização e anuncia o “Fique por dentro”. Corta para chamada do “Fique por dentro”. Aparecem imagens da indústria automobilística enquanto o carteiro narra que o Brasil se industrializou tardiamente, após a 2ª Guerra Mundial, é chamado de país de industrialização recente como México e Coréia. Corta para pintura de trabalhadores na lavoura de café, foto antiga de mulheres provavelmente selecionando uvas, foto antiga de um galpão industrial enquanto o carteiro fala da exportação de produtos agropecuários e da substituição paulatina dos produtos importados (substituição das importações). Corta para imagens antigas, provavelmente da construção de Brasília, enquanto fala da importância da participação do Estado Nacional na passagem da economia agrário-exportadora para uma economia urbano industrial e da participação do governo na industrialização do Brasil. Corta para imagens da indústria automobilística, enquanto o carteiro diz que a industrialização teve preço elevado. Corta para queimada em floresta, imagem de floresta destruída, atividade mineradora poluindo águas, ônibus, enchente e aterro sanitário, enquanto repórter narra sobre a devastação ambiental e poluição do ar, dos mares e dos rios, como se os recursos naturais fossem inesgotáveis. Diz ser esse o preço pago em troca da industrialização, o chamado “custo ambiental”. Corta para repórter em um jardim público dizendo que “felizmente já se percebeu que as coisas assim não dão certo”, que essa atuação é uma “espécie de suicídio”, que a indústria precisa conciliar o crescimento com o equilíbrio ecológico. Conclui dizendo que “o alto preço que o Brasil pagou pelo crescimento atingiu diretamente a população” (custo social). Corta para crianças andando por uma favela com esgoto a céu aberto, riacho poluído, um bairro periférico, pessoas caminhando por uma rua, barracas de lona, barraco de madeira, uma favela de alvenaria e crianças abordando carros em um sinal. Enquanto isso a repórter fala dos efeitos da industrialização sobre as “condições de

vida” das pessoas e da “distribuição social” dos frutos da industrialização. Corta para a repórter no jardim dizendo que o “custo social” comprometeu o desenvolvimento social, que mesmo assim o Brasil tem crescido e diz que o Produto Interno Bruto (PIB) é a medida desse crescimento e pergunta: “você sabe o que é PIB?” Aparecem pessoas em uma rua tentando responder a pergunta. Volta para a repórter dizendo “vamos tentar entender direitinho o que é PIB”. Corta para linha de produção industrial, casas populares em construção, trator no campo, pessoas em uma fila de banco, uma médica tirando a pressão de uma garotinha, crianças em um refeitório de uma escola, automóveis em uma rua movimentada, uma médica ou dentista conversando com uma menina, pessoas entrando em um banco, homem na frente de um computador, sala de operação e gráfico mostrando a evolução do PIB de 1950 a 1990, enquanto isso a repórter explica que tudo que é produzido durante o ano, mercadorias, serviços, salários pagos, etc: “imagine que seja possível somar todos esses valores e tirar todas as despesas feitas no mesmo ano, o resultado é o PIB do país”, e aponta para o crescimento do PIB conforme mostra o gráfico. Corta para caminhoneiros almoçando, Chico comenta que no período assinalado o PIB brasileiro cresceu 8 vezes, Maurão comenta que isso comprova que as pessoas estão reclamando de barriga cheia, Chico comenta que o problema é que “esse crescimento não foi compartilhado por todo mundo”, Maurão pergunta se isso quer dizer que nem todo brasileiro lucrou com o crescimento, Chico responde afirmativamente e diz que a “renda per capita” não acompanhou o crescimento do PIB. Corta para gráfico comparativo do PIB e da renda per capita no período de 1970 a 1990. Chico comenta que de 1980 a 1990 o PIB cresceu, mas a renda per capita ficou estacionada em US\$ 3.000,00. Aparece tabela comparativa entre a renda per capita do Brasil (US\$ 3.000), da Argentina (US\$ 6.000) e dos EUA (US\$ 23.000) no início da década de 90. Corta para homem lendo carta em que comenta que sua empresa “está finalmente decolando”, ao fundo imagens de jornal se reportando à inflação dos anos 80. Corta para ajudante do geógrafo perguntando porque no início dos anos 80 o PIB e a renda per capita caíram. O geógrafo responde que foi uma “época brava”, fala da crise da dívida externa, aparecem recortes de jornal da época, falando da dívida externa e da quebra do valor dos títulos. O geógrafo diz que além desses problemas, a economia vivia problemas internos com altas taxas de inflação. Corta para imagens de trabalhadores com faixas, conclamando uma greve geral contra o “arrocho salarial”, enquanto que o geógrafo conclui que nossa economia ficou praticamente paralisada nos anos 80. Corta para ajudante concluindo que se a economia cresce pouco e a população continua crescendo “então a renda per capita empaca, não cresce”. O geógrafo confirma dizendo que esses fatores contribuíram para agravar as desigualdades sociais, com os jovens tendo maior dificuldade para encontrar

emprego. Corta para carteiro que diz que “é verdade, esse negócio de emprego não está fácil” e cita como exemplo um primo que está até fazendo um curso de computação para ver se as oportunidades aparecem e conclui: “hoje em dia, com as novas tecnologias, a qualificação é passaporte quase que obrigatório para conseguir um novo emprego, por isso a gente deve estudar sempre para se manter atualizado”, e conclui, “a atualização é um grande negócio”. Corta para um jovem lendo uma carta para seu pai, falando de seu estágio na indústria automobilística e dos avanços tecnológicos, ao fundo imagens de robôs na linha de montagem, no final reconhece que o pai tinha razão, quando dizia que ele tinha que se qualificar para conseguir um bom emprego. Corta para caminhoneiros no final do almoço, Maurão comenta: “já pensou se inventam o robô motorista? A gente está perdido”. Chico diz para ficar tranquilo, “também não é assim, né?” E pergunta se ele percebe as diferenças quando viaja de um lugar para outro, Maurão diz que sim, há lugares em que vê muito mais pobreza e lugares que parecem um paraíso comparado aos mais pobres. Chico diz que Maurão tem razão e diz que a desigualdade se manifesta também entre regiões. Corta para mapa do Brasil mostrando a região nordeste dizendo que de cada 10 trabalhadores, 7 ganham até no máximo 1 salário mínimo, mostra região norte com situação parecida com 8 em cada 10, na região sudeste de cada 10 trabalhadores, 5 ganham salário mínimo. Conclui dizendo que para que todas as regiões melhorem seu desempenho é necessário maior integração econômica entre as regiões. Corta para caminhoneiros saindo do restaurante, Maurão comenta que “quanto mais integração melhor, mais frete pra gente fazer”. Chico comenta que isso favorece a todos os brasileiros, pois, aumenta o tamanho do “mercado nacional” e isso significa mais oportunidade de trabalho. Os dois se despedem e Chico anuncia a revisão.

Teleaula 31 – Geografia – E.F. - (14:02 minutos).

“Que América é essa?”.

Descrição:

Imagens aéreas do porto de Santos com navios atracados ao lado de grandes galpões, guindastes transportando sacos, homens carregando sacos de um lado para outro. Paulo, encarregado de liberar as cargas, narra que o porto “é uma espécie de porta para o mundo” onde há intensa movimentação de mercadorias, chegando ou partindo. Corta para Paulo que despacha um carregamento e se dirige ao telespectador se apresentando e apresentando o módulo, diz que o tema é a América Latina e faz um resumo do que será trabalhado na teleaula, enquanto aparecem mapas da América Latina, ele diz que a região possui muitas identidades. Corta para Paulo que anuncia o início da teleaula, faz sinal para o guindaste que levanta sacos de alimentos. Corta para linha de montagem de eletrodomésticos em que funcionários montam e embalam aparelhos, Paulo comenta que o Paraguai tem importado muito desses produtos. Corta para Paulo que diz que perguntou para Rui “por que o Paraguai está importando tantos eletrodomésticos?” Diz que Rui se referiu à grande quantidade de energia que o país tem disponível, chegando a exportar para o Brasil. Corta para imagens da Hidroelétrica de Itaipu enquanto que Paulo diz que foi construída em parceria com o Brasil e que por não consumir toda a energia que tem direito, o Paraguai vende parte para o Brasil. Corta para imagens aéreas de uma cidade e logo em seguida robôs operando em linha de montagem, torres de energia, ponte e sacoleiros andando por ruas, lojas de uma feira de produtos manufaturados, Paulo narra que ambos os países possuem “estágios diferenciados” de desenvolvimento, o Brasil com forte base industrial, já o Paraguai, por ter baixo índice de industrialização, tem no comércio a base de sua economia. Corta para mulher lendo carta com imagens do México ao fundo, ela diz ser um país muito parecido com o nosso, com boa base industrial, ao final constata que após passar por vários países da América Latina “fica claro que eles têm diferentes estágios de desenvolvimento”. Corta para carteiro no correio mostrando vários cartões postais de países latino americanos, diz que pelos cartões pode constatar que existem diferenças, e pergunta: “Por que será que eles são chamados de América Latina? O que é América Latina?” anuncia o “Fique por dentro”, corta para a chamada e em seguida para o mapa do mundo, o carteiro vai dizendo que a ONU adotou como critério a divisão entre “países ricos e países pobres”. Diz que a América Latina foi identificada como uma região pobre em função de sua herança colonial, ligada principalmente

a Portugal e a Espanha. Corta para foto de crianças trabalhando, um vaqueiro carregando uma cruz, homem colhendo laranja, plantação, homem cortando cana, trabalhadores colhendo algodão, homem carregando caixas de laranja, enquanto o carteiro fala de traços comuns como: situação de subdesenvolvimento e extrema pobreza, forte concentração de terras com atividades monocultoras, a exploração da força de trabalho e os baixos salários. Corta para geógrafo e assistente que diz não ter entendido uma coisa, um empresário está ampliando sua produção por conta do aumento da exportação para países da América Latina, “Como podem ser considerados pobres se estão comprando tanta mercadoria?” O geógrafo responde que existem dados que ajudam a comparar as diferentes regiões do mundo, pergunta se o telespectador sabe que dados são esses, lembra do “PIB” e da “renda per capita” discutidos na última aula, a partir desses dados os países podem ser classificados em: subdesenvolvido, em desenvolvimento e desenvolvido. Corta para mapa da América Latina enquanto o geógrafo diz que essa região tem seus países classificados como subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, dá como exemplo de países em desenvolvimento (ou de industrialização recente) o Brasil, a Argentina e a Colômbia. Haiti, El Salvador, Bolívia e Paraguai são citados como exemplo de países subdesenvolvidos, com economia baseada na produção agrícola e mineral. Corta para gráfico de renda per capita comparando a América Latina com países industrializados, dizendo que enquanto a América Latina tem uma renda per capita aproximada de US\$ 6.000, os países industrializados têm uma renda que gira em torno de US\$ 16.000. Corta para auxiliar pedindo explicação para geógrafo, se mesmo com renda de US\$ 6.000 esses países são considerados pobres, o geógrafo confirma e diz que a renda mundial está aumentando nas últimas décadas, o assistente se mostra surpreso. Corta para repórter entrevistando pessoas na rua, a maioria acha que a renda mundial não tem aumentado, dois entrevistados se referem à má distribuição da renda, ao final o repórter confirma o aumento da renda mundial de sete vezes nos últimos 50 anos e diz que a renda “per capita” triplicou, pergunta como explicar esse aumento, se a pobreza e a desigualdade social estão cada vez mais evidentes, e conclui: “É porque esse crescimento da renda mundial aconteceu com uma distribuição desigual, aumentando a distância entre ricos e pobres”. Corta para imagens de favelas e lixões com crianças e pessoas pobres, enquanto que o repórter diz que a “América Latina teve suas condições sociais e econômicas agravadas”, que o resultado pode ser visto a olho nu, mostra rapidamente imagem de um shopping center, em seguida duas crianças em frente a uma favela, pessoas comprando em uma loja, um homem contando dinheiro, uma nova loja e uma criança comendo, enquanto o repórter conclui que os ricos foram ficando mais ricos e os pobres ainda mais pobres. Corta para mulher lendo carta e dizendo que depois de voltar da

Europa sua adaptação no Brasil não está sendo fácil, muitos carros pelas ruas (imagens ao fundo), mas quando para em um sinal percebe que as coisas não vão muito bem, crianças vendendo quinquilharias ou pedem esmolas ao invés de estarem nas escolas. No final conclui: “É triste”. Corta para o porto onde aparecem trabalhadores e Paulo, dizendo que achava que as coisas eram mais simples, achava que o fato de um país importar ou exportar mercadorias, já indicava riqueza, diz que estava enganado e que para saber a quantas anda uma região tem que se analisar outras variáveis. Corta para imagens de favela, rua de comércio, pessoas na porta de uma casa, crianças em uma escola, uma criança comendo, médica examinando criança, torneira aberta, córrego poluído, pessoa lendo, luzes acendendo, esteira industrial, enquanto Paulo vai narrando outros indicadores: esperança de vida, consumo de calorias / dia, acesso à saúde, água potável, saneamento básico, índice de alfabetização, consumo de energia e reciclagem de lixo. Corta para Paulo dizendo que é preciso conhecer a realidade da vida das pessoas que habitam uma região, “para facilitar a análise foi criado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)”, corta para imagens de idosos, escolas para adultos (salas de aula), lojas e supermercado, enquanto Paulo fala dos três componentes básicos do Índice, a longevidade, conhecimento (escolarização) e nível de vida. Corta para quadro mostrando o IDH de 1992 da América Latina com índice de 0,757, enquanto Paulo diz que ainda tem muito a melhorar. Corta para carteiro mostrando um pacote de contas e dizendo que os países também podem ter dívidas e cita a “famosa dívida externa”. Corta para recortes de jornal falando da dívida externa que foi um dos problemas dos países latinos americanos nos anos 80, junto com a dívida e nenhum desenvolvimento econômico ainda tinha a inflação. Corta para homem lendo carta e dizendo que o pai prefere investir na bolsa de valores do que na produção, ou seja, prefere especular. Corta para repórter perguntando a populares na rua se preferem aplicar no mercado financeiro ou na produção, onde se tem um retorno mais rápido ou onde o risco é maior, a resposta das pessoas fica dividida, o repórter conclui que essa é uma dúvida típica dos anos 90, pois, a América Latina é invadida pelo “capital especulativo” e pergunta: “Você sabe o que é isso?” Corta para caixa contando dinheiro, tirando extrato, fechando a gaveta da caixa, tirando dinheiro de uma máquina, a bolsa de valores, caixa contando dinheiro e dando para clientes, enquanto repórter explica que é uma quantidade grande de valores que entra nesses países em busca de valorização rápida, ou seja, são capitais que não são investidos na produção e não geram novos empregos. Corta para repórter que diz que “a gente sabe, com as novas técnicas de produção automatizadas, o desemprego é hoje um dos desafios mundiais”, por fim, anuncia a revisão.

APÊNDICE - F**Teleaula 13 – História – E.F. - (11:22 minutos).****“Fé, festa e fervor”.**

Descrição:

Ao som de um batuque africano aparecem imagens de festas religiosas, uma mãe de santo, uma negra dançando, imagens de santos, uma multidão acompanhando uma santa (N.S.Aparecida), a imagem de um santo, um estádio de futebol lotado em que se realiza um culto religioso (faixa com os dizeres: “Cristo é o Senhor”), uma procissão com a imagem de N.S.Aparecida, a imagem da santa congela na tela. Entra um apresentador (um ator) falando da tradição de religiosidade do povo brasileiro e anuncia o tema da teleaula. Corta para os personagens Gil e Vicente em uma sala com um sofá e um televisor aguardando o início de um jogo, Gil clama por Santa Rita dos Impossíveis, Vicente pede para que não se empolgue, pois, “enterraram um sapo no campo do seu time”, Gil pede que vire a “boca para lá” para não dar azar e bate na mesa dizendo que com a ajuda dos santos seu time vai ganhar, Vicente manda que experimente fazer uma promessa. Corta para apresentadora (atriz) perguntando se os telespectadores lembram das caravelas que trouxeram os europeus para a América, “Qual era o símbolo pintado nas velas desses barcos?” Pergunta: “Vamos pensar um pouco?” Entra a chamada com um narrador dizendo: “Vamos pensar um pouco”. Aparece um quadro com uma caravela e o narrador dizendo: “Claro, claro que eu me lembro, o símbolo pintado nas caravelas era uma cruz”, aparece imagem aproximada do quadro que destaca uma cruz pintada na vela da embarcação. O narrador conclui que o significado do símbolo é que “os europeus eram cristãos e católicos, como o rei da Espanha e Portugal”. Corta para imagem de um padre rezando a 1ª missa, com o narrador dizendo que “os portugueses, assim que chegaram ao Brasil, mandaram rezar uma missa.” Chama a atenção para os portugueses rezando e os índios olhando e pergunta: “O que será que os índios acharam daquela missa?” Corta para um professor (Ronaldo Vainfas) dizendo que o que os índios acharam ele não sabe, “mas que de acordo com a carta de Pero Vaz de Caminha”, a atitude dos índios foi de estranhamento e encantamento com os portugueses e suas roupas. Que chegaram a ver nos portugueses, figuras de sua própria cultura, os chamando de caraíbas ou pajé-açu que era um sacerdote da cultura Tupinambá, que se comunicava diretamente com o mundo dos mortos, com seus parentes. Corta para Gil e Vicente assistindo ao jogo e torcendo, Vicente diz que não é possível, que o jogador perdeu o gol por mandinga ou umbanda. Gil pede que não diga bobagem, que Vicente não sabe nem de onde tirou essas palavras: mandinga e macumba. Diz que Vicente não entende nada disso. Vicente concorda, mas diz que só pode ser verdade. Gil pede que se acalme, a imagem congela e entra o apresentador perguntando: “E você, sabe de onde vieram essas palavras?” E convida: “Vamos verificar!” Corta para mãe de santo dançando, enquanto narrador cita as palavras umbanda, candomblé, mandinga, macumba, quimbanda e diz que são

palavras ligadas a cultos de origem africana. Aparecem imagens de terreiros de umbanda e seus rituais, o narrador explica que “mandinga é o nome de um povo africano”, que tinha fama de ser feiticeiro, “por isso mandinga virou sinônimo de feitiçaria”. Corta para Gil comemorando um gol com Vicente encabulado ao lado, Gil agradece ao Santo “Bentinho”, Vicente reclama de Gil criticá-lo e Gil responde que é católico e tem é “fé”. Vicente retruca que os padres católicos não gostam que se dê muita importância a Santinhos e Bentinhos. Gil diz que foi a avó portuguesa quem lhe deu o santo e, portanto, que o “Bentinho” veio com a família de Portugal. Enquanto Gil comemora, a imagem congela e entra o apresentador dizendo que os Santinhos e Bentinhos chegaram ao Brasil com os portugueses, que “eram na maioria pobres, a fé que demonstravam não era muito rígida ou severa nas suas cerimônias, gostavam de celebrar seus santos com festas vistosas e danças”. Corta pra apresentadora falando que “o encontro da religião indígena com a africana, mais o catolicismo dos portugueses, marcou as várias expressões de religiosidade popular no Brasil colonial, que era o desejo de louvar com muitas festas seus santos e deuses”. Diz que desde o século XVI as festas religiosas eram grandes acontecimentos, que faziam parte da vida social nas vilas, que foi no século XVIII com a mineração que as festas ganharam “brilho, pompa e luxo”. Corta para gravura de festa religiosa enquanto narrador lê um texto escrito em 1817 em que descreve a passagem de uma procissão pelas ruas da Bahia (Salvador) com “inúmeras irmandades de gente de todas as cores” (muda de gravura) que procuram destacar a riqueza de suas “opas, bandeiras e insígnias”. Corta para detetive terminando de ler o texto e perguntando: “o que essas palavras querem dizer?” Diz que foram escritas por dois viajantes europeus no começo do século XIX, que ficaram “deslumbrados com a riqueza das festas religiosas”, que até as pessoas mais pobres gastavam o que podiam para que as festas fossem bonitas e ricas, que os enterros e missas por alma tinham que ser grandiosos. Corta para imagens de uma missa, em que aparece Jesus crucificado, com pessoas aplaudindo ao fundo. Corta novamente para o detetive que chama a atenção para um trecho do documento, que fala de “irmandade de gente de todas as cores”. Pega uma lupa e em seguida aparece uma gravura com pessoas em uma cerimônia, muda para gravura de homem vestido como um rei, enquanto o detetive fala da importância das vestimentas e pergunta: “O que vem a ser tudo isso?” Aparece chamada do “dicionário”, em seguida moça lê em um dicionário o significado de “irmandade” como confraria, associação. Corta para outra moça lendo o significado da palavra “opa” como espécie de capa sem mangas usadas por irmandades religiosas. Volta para primeira moça lendo o significado de “insígnia” como estandarte, emblema, sinal distintivo. Corta para segunda moça lendo o significado de “porfia” como rivalidade. Corta para detetive

examinando a estátua de um santo com a lupa e dizendo que “associações de gente de todas as cores que procuravam com rivalidade sobressair com riquezas de suas capas, bandeiras e estandartes” e complementa dizendo que agora sabe o que os autores queriam dizer com aquelas palavras, examinando com a lupa um quadro com brasões e estandartes diz que ainda “não ficou claro quem eles eram”. Olha com a lupa para a câmara como se estivesse a examinar o telespectador, em seguida está com a lupa a examinar um altar com um santo e diz que suas investigações o trouxeram para ali, que para os historiadores do período “as irmandades eram uma grande expressão do catolicismo no Brasil colonial, especialmente após o século XVIII”. Corta para uma historiadora falando que as irmandades no Brasil colonial eram expressão de um “catolicismo mestiço”, que constituíam o grande referencial das festas católicas coloniais, corta para gravura com pessoas em uma procissão. Corta para apresentador dizendo que “Em meio a muita festa, fé e fervor” as diversas formas de religião popular se manifestavam no Brasil colonial escravista, como expressão viva daquele povo. Corta para chamada da revisão.

APÊNDICE - G

Teleaula 14 – História – E.F. - (13:47 minutos).

“A cara do Brasil”.

Descrição:

Gil e Vicente trabalham como funcionários de uma empresa de propagandas, colam cartazes em out-doors. Vicente atravessando uma rua em direção a um out-door com os dizeres “a cara do Brasil”, pede para Gil ajudá-lo com a escada, Gil se aproxima solícito e pergunta: “Que cartaz vamos colocar ali?” Vicente responde que “É um cartaz com a cara do Brasil”, Gil, então, pergunta se Vicente “Sabe como é a cara do Brasil?” Vicente responde que só vão saber depois de colar o cartaz, pegam a escada enquanto Gil pergunta ao telespectador: “E você? Sabe como é a cara do Brasil?” Atravessam a rua, corta para imagem do cartaz e, em seguida, para transeuntes andando por calçadas e realçando seus rostos que em geral aparentam misturas de brancos, negros e índios. Corta para repórter (atriz) entrevistando pessoas em uma rua ao pedir que digam três coisas que tem a cara do Brasil, a primeira mulher demonstra dúvida e não responde, corta para moça citando o “carnaval, samba e capoeira”, uma terceira mulher responde “futebol, carnaval e praia”, um rapaz diz “feijoada, feijão preto e Santos”, corta para moça que responde “banana, Romário e feijoada”. Corta para repórter dizendo que todo país tem uma cara, que “essa cara é formada pelo tipo físico dos habitantes”, que essa cara também tem a ver com a cultura, e que cultura não é só o que se aprende nos livros e conclui dizendo que “Cultura é o conjunto dos valores materiais e espirituais de um povo: língua, religião, técnica, experiência de produção e trabalho, arte, organização familiar e organização social”. Diz ainda que o Brasil demorou 500 anos para formar a cara que tem hoje e que a “nossa teleaula vai mostrar como foi”. Corta para gravura de um engenho de açúcar enquanto narradora diz que “no início do séc. XVI começou o cultivo da cana de açúcar e a formação da sociedade brasileira”, diz que a cana era plantada em grandes propriedades com mão-de-obra escrava. Corta para quadro em que aparecem um senhor de engenho, uma escrava negra, um índio e, aparentemente, um capitão do mato ao fundo, enquanto a narradora diz que foi criado “um novo tipo de relação entre o homem branco, o negro e o indígena”. A narradora (atriz) entra na frente da tela dizendo que “os primeiros colonizadores portugueses não trouxeram suas mulheres e filhas para o Brasil, achavam perigoso, assim as primeiras mulheres com as quais conviveram, foram as indígenas”, e conclui: “foi a primeira miscigenação”. Corta para chamada do “dicionário” em seguida mulher lê no dicionário o significado da palavra “miscigenação”: cruzamento inter-racial, mestiçagem e caldeamento. Corta para tela com imagens claras de gravuras ao fundo, conforme o narrador anuncia que a população brasileira partiu dessa mistura: os índios (surge uma bolinha amarela, com a palavra “índio” grafada ao lado), os africanos (bolinha negra) e os portugueses (bolinha branca) e conclui que daí surgiram: o caboclo ou mameluco (junta

bola amarela com branca, formando uma bola amarela clara), o mulato (junta bola negra com branca, formando uma bola cinza clara) e o cafuzo (junta bola amarela com negra, formando uma bola esverdeada). Corta para cenas de uma índia pintada (atriz), correndo por uma praia, enquanto o narrador diz: “Iracema, de José de Alencar, mostra a miscigenação de uma forma romântica”. Corta para homem andando na praia, com o narrador dizendo que eles se apaixonam, mas a guerra os separa, que Iracema morre deixando um filho. Corta para foto de homem sorrindo (caboclo) enquanto o narrador diz que da miscigenação do índio com o branco surge o caboclo ou mameluco. Corta para Gil e Vicente que já colaram a foto do caboclo no cartaz, Gil pergunta para Vicente se isso “quer dizer que a cara do Brasil é cabocla?” Vicente pede que tenha calma, que “isso foi no comecinho da colonização, lembra?” Gil concorda e olham para cartaz. Corta para gravura de uma senzala, com a narradora dizendo que a chegada dos africanos no séc. XVI acelerou o ritmo da miscigenação, diz que a colônia ficava muito distante de Portugal, que “as proibições morais impostas pela religião católica não eram seguidas à risca, brancos e negros se juntavam sem casamento”. Surge outra gravura com escravos, enquanto a narradora diz que as escravas negras se ocupavam do serviço doméstico, o que facilitava se tornarem companheiras dos homens brancos. Aparece apresentadora (atriz) dizendo que ela mesma representou esse papel no filme “Chica da Silva”, dizendo que “o filme mostra como uma negra escrava se tornou importante na vida do colonizador português”, diz que muitas vezes essas escravas eram libertadas com seus filhos, que “ao lado dos caboclos foi se formando uma população de mulatos livres”. Corta para foto do rosto de um homem enquanto o narrador diz que “o mulato é produto da miscigenação entre o negro e o branco”. Corta para Gil e Vicente que já colaram o rosto do mulato no cartaz, Gil canta parte da música “Aquarela do Brasil” que fala de “mulato inzoneiro” e diz que a cara do Brasil é mulata, Vicente diz que ele não pode tirar conclusões apressadas: “Quer dizer que todo mundo aqui é mulato?” Gil comporta-se como se estivesse com a razão e recomeça a cantarolar a “Aquarela do Brasil”. Corta para detetive que confirma que uma das caras do Brasil é mulata como ele, chama a atenção para o que Gilberto Freyre disse a respeito, lê um livro: “vencedores sobre as populações indígenas, dominadores absolutos dos negros, os europeus tiveram que transigir, quer dizer, chegar a um acordo com índios e africanos, quanto às relações genéticas e sociais. A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos”. E conclui que isso é o que Gilberto Freyre chama de “democracia racial”, que para ele essa mistura de raça e de cor é consequência da “colonização portuguesa”. Corta para imagem de uma casa grande com a família do senhor de engenho e alguns escravos na frente, enquanto o

narrador diz que “patriarcado é um tipo de organização social”, aparece a figura de um homem bem vestido, com um terno, caminhando em direção à câmera enquanto o narrador diz que “o patriarca, ou chefe de família, tinha poder absoluto, mandava na mulher e nos filhos. Os servos escravos faziam parte da família, e os filhos homens, mesmo casados, viviam sob o domínio do patriarca”, enquanto aparecem outras imagens da família e dos escravos. Corta para o detetive dizendo que o sistema patriarcal existia por causa dos latifúndios, e que as relações entre casa grande e senzala não se baseava apenas na dominação, mas também em sexo entre os senhores e as escravas, o que acarretou a miscigenação, o que Gilberto Freyre chamou de “morenidade”. Corta para Gil e Vicente, Gil conclui: “Como não pensei nisso antes, a cara do Brasil é morena!” Vicente retruca: “Morena, mulata, cabocla! Olha pra nós! Qual é a nossa cara?” Gil responde que a cara dele é a do avô português e mostra uma foto para Vicente. Corta para mapa da Europa enquanto a narradora (atriz) diz que “Portugal fica na beira do Oceano Atlântico, na península Ibérica”, que em função de sua localização, foi invadido por vários povos: “Fenícios, Romanos e Mouros”, que por esse motivo a cultura e o tipo físico dos portugueses “é produto de muita miscigenação”, enquanto narram aparecem gravuras de Romanos, Mouros e, por fim, uma imagem de pessoas e algo escrito que não dá para identificar. Entra a apresentadora dizendo que “a língua portuguesa vem do latim, a língua dos Romanos, mas sofreu influência dos Mouros, assim como a arquitetura, a comida e a música”. Corta para mapa mundi com Portugal em destaque, a apresentadora diz que por ser um país pequeno, “Portugal se lançou à grande aventura de conquistar e colonizar terras distantes”, que antes de vir para o Brasil, já “tinha estado na África e na Índia, e como sua população era pequena, o casamento entre conquistadores e conquistados era incentivado, as famílias formavam os pilares da civilização”, e pergunta: “Dá para entender, agora, porque a cultura portuguesa era tão flexível, permeável e adaptável?” Corta para Gil e Vicente sentados na frente de uma grade de jardim, Vicente olha em um espelinho e diz que no seu caso, não houve tanta miscigenação, que também é a cara de seu avô, que sua cultura não era tão “flexível, adaptável, permeável...” Corta para detetive que comenta que “os outros povos que andaram pelas Américas não eram tão adaptáveis, nem mesmo os holandeses que ficaram 40 anos em Pernambuco, nem os franceses que invadiram o Maranhão e o Rio de Janeiro. Isso só aconteceu porque quando eles vieram, eles falavam uma língua diferente e porque tinham uma outra religião, eles eram, na sua maioria, protestantes, e a religião protestante é muito mais severa, muito mais sóbria!”, e pergunta: “Quer ver uma coisa?” Mostra uma foto de revista da seleção do tetra campeonato mundial, conforme fala a câmera vai mostrando os jogadores, o detetive diz que “Ela é uma mostra do povo brasileiro, um povo mestiço que vem da

assimilação de todas as raças”. O detetive pega outra revista e mostra uma foto da seleção olímpica de basquete dos Estados Unidos, “O dream team”, e observa, “todos de uma só cor: negra!” Diz que “os colonizadores ingleses não se misturaram, não se miscigenaram com os indígenas, nem com os escravos africanos”. Diz que nos EUA havia leis “segregando” as raças, que foram abolidas apenas a partir de 1954. Corta para Gil e Vicente na frente do cartaz finalizado com a foto de nossa seleção de futebol, Gil comenta que a “seleção é colorida mesmo”, Vicente diz que ficou bonito. Gil pergunta se Vicente não se sente estranho “sendo branco desse jeito”, Vicente responde que pode “não ser muito miscigenado”, mas que joga futebol “melhor que os de lá”, ficam discutindo. Corta para detetive que comenta que o Vicente está certo, que “não é só na mistura de raças que a gente vê a cara do Brasil”, que a “interpenetração de culturas” também é importante. Diz que “os portugueses impuseram sua língua, sua técnica e sua religião aos nativos e aos escravos”, que eles achavam que “sua maneira de viver e pensar era melhor, no entanto também sofreram influências, isso porque em matéria de cultura não existe melhor ou pior, o que existe são diferenças!” Chama a atenção para mais um trecho do livro de Gilberto Freyre: “Diz-se que o brasileiro foi colonizado pelo português. Esse conceito é convencional. Contra ele, tenho sugerido outro: o negro no Brasil não foi colonizado, foi colonizador!” O detetive faz cara de intrigado. Corta para tigela de feijoada, um prato com frituras, uma baiana cozinhando, enquanto narrador fala do tempero da África e dos produtos indígenas que fazem parte da cozinha brasileira. Corta para baiana com outras pessoas de branco em ritual religioso, para baiana dançando e para baianas em ritual de candomblé, enquanto o narrador diz que: “Os deuses africanos se confundiram com os santos católicos, criando o sincretismo religioso”, que é o que se vê nas religiões afro-brasileiras. Corta para índio atirando uma flecha e para imagens de vários rostos indígenas, enquanto o narrador diz que “as línguas africanas e indígenas contribuíram para enriquecer o vocabulário e amaciar o português que se fala no Brasil”. Corta para trabalhadores cortando cana em um canavial, enquanto o narrador comenta que “as técnicas portuguesas foram enriquecidas por conhecimentos e práticas de escravos que eram técnicos, artífices, pecuaristas, comerciantes”. Corta para o detetive dizendo que ainda nem falou (pega um gravador na gaveta da mesa) da música! Ouvindo o gravador diz: “O batuque, os atabaques e tantãs; o contra ponto, os chocalhos e os maracás indígenas; a melodia das violas e cavaquinhos portugueses”, diz que tudo isso contribuiu para a famosa e respeitada “música popular brasileira”. Corta para imagens musicadas de festas populares, trios elétricos, escolas de samba, pessoas tocando. Corta para repórter em meio a transeuntes dizendo que “da África vieram os Angolas, Benguelas, Congos, Mandingas; na terra havia os Guaranis, Tupis,

Tapuias; da Europa vieram os portugueses, franceses e holandeses; no séc. XIX, os imigrantes alemães; depois os italianos, poloneses e ucranianos; no séc. XX, os japoneses, chineses e coreanos. Todos com cores, costumes e culturas diferentes”. Afinal pergunta: “E aí, já deu pra ver qual é a cara do Brasil?” Entra a chamada da revisão.

APÊNDICE - H

Teleaula 15 – História – E.F. - (13:21 minutos).

“Início do Império”.

Descrição:

Gil e Vicente estão em um cenário de taverna do séc. XIX, Gil com roupas da época, casaca e cartola, carrega um baú, Vicente, com calça jeans e camiseta, está sentado lendo um jornal. Gil reclama da mala que sobrou para ele e pergunta para Vicente se não vai se trocar, pois, já vão começar a gravar. Vicente se desculpa dizendo que quando lê o jornal sobre política, esquece da vida, mas que fica pronto em um minuto. Gil diz que “comer, coçar e falar de política, é só começar!” Vicente diz que política é o tema da teleaula, que vamos ver a política do Brasil após a Independência, da coroação até a renúncia de D. Pedro I, sai da cena, enquanto Gil diz que vão começar assim que Vicente se vestir. Vicente volta já com roupa da época, camisa e colete, e confirma sua rapidez em se arrumar. Corta para os dois em posição no cenário e aparece o assunto da teleaula escrito na tela “Início do Império”. Gil, já representando, bate no balcão e pergunta se tem algo para beber, Vicente, também representando, o cumprimenta festivamente o ilustre viajante. Gil diz que saiu logo após a Independência em 1822, que já estão em 1831, diz que 9 anos não é tanto tempo assim e que volta para o Brasil cheio de histórias para contar. Chama a atenção do personagem de Vicente que está agora distraído e lendo um jornal, Vicente diz que ouviu, enquanto Gil reclama da falta de interesse, Vicente diz que no momento a única história que interessa é a história do Brasil. Gil pergunta por qual história tem interesse se “acabamos de ficar independentes?” Vicente retruca que já são 9 anos de história, o mesmo tempo que Gil ficou fora. Gil, ironicamente, pergunta se perdeu muita coisa, Vicente pergunta se a renúncia de D. Pedro I é pouca coisa. Gil argumenta que não esperava por isso, que quando viajou “ele tinha acabado de ser coroado”, que voltou “ele tinha acabado de renunciar ao trono”, e diz que essa “história está muito mal contada”. Vicente diz que é ele que está mal informado e que vai contar como essa história aconteceu direitinho. Gil cai na gargalhada e pergunta desde quando, ele “sabe contar alguma coisa”, e que aposta a conta do que gastou, de como não vai ficar interessado. Vicente aceita a aposta e diz que se Gil perder, vai pagar a conta em dobro, apertam as mãos e fecham a aposta. Vicente o convida para sentar. Corta para cenas de um filme sobre a Independência do Brasil em que D. Pedro I, o ator Tarcísio Meira, grita “Independência ou Morte” e seus soldados repetem o grito e festejam erguendo suas espadas. A narradora diz que “a Independência trouxe um clima de alegria para o Brasil”. A imagem do filme congela e a narradora (uma atriz) entra em frente à câmera e diz que “não foram só os brasileiros que comemoraram os novos tempos” (aparece mapa antigo do Brasil ao fundo), que “os portugueses que viviam aqui desde a vinda da família real, se uniram para dar apoio político ao imperador D. Pedro I”, e que formaram um grupo conhecido por “partido português”

(aparece gravura de D. Pedro I ao fundo), que os brasileiros estavam divididos em dois grupos: “os democratas e os aristocratas”. Corta para os personagens de Gil e Vicente, com Gil dizendo que cada um desses partidos “tinha uma idéia diferente de como o Brasil devia ser governado”. Vicente confirma e diz que “os portugueses queriam que o imperador tivesse poder absoluto, sem limites”, que os democratas diziam que “o poder deveria representar a vontade da maioria”, e que os aristocratas entendiam que “o poder do imperador devia ser limitado por uma constituição”. Gil pergunta por quem ganhou a disputa, Vicente explica que os três partidos foram eleitos para a Assembléia Constituinte e que quando os trabalhos começaram em 1823, os democratas já haviam sido expulsos pelos aristocratas. Gil pergunta se a disputa ficou apenas entre os portugueses e os aristocratas, Vicente diz que sim, mas não por muito tempo, pois o imperador fechou a Assembléia Constituinte. Corta para uma gravura mostrando, provavelmente, o que seria o plenário da época, Vicente continua relatando que D. Pedro I nomeou uma comissão, para elaborar “a constituição política do Império do Brasil” no ano de 1824. Corta para gravura de D. Pedro I, enquanto Vicente diz que “o poder está todo concentrado nas mãos dele!” Entra a narradora na frente da gravura, perguntando se os telespectadores, “já imaginaram a briga que D. Pedro I comprou”. Diz que de um lado estava o imperador com os portugueses, do outro os brasileiros, e que “o campo de batalha era nossa 1ª constituição”. Pergunta o que “é realmente uma constituição” e qual a sua importância. Corta para uma confecção em que uma das sócias explica para o cliente ao telefone que não podem “mudar as cores da encomenda de uma hora para outra”, que está tudo pronto e pergunta “quem vai arcar com esse prejuízo?” Diz que vai ver o que pode fazer, desliga o telefone e se dirige à sua sócia, explicando que o cliente quer que façam os uniformes novamente. A sócia pergunta se “ele pode mandar assim, sem mais nem menos?” A primeira responde que ele também é sócio e que “entrou com a maior parte do dinheiro”. A outra pede que pegue o “contrato social”, para verificar de quem é o direito. A primeira explica que o contrato foi feito “para ver quem tem poder dentro da confecção”, a outra responde que serve também “para limitar esse poder, que não podem defender a vontade absoluta do Sr. Gustavo, só porque entrou com a maior parte do dinheiro”. Corta para imagem de um contrato social enquanto uma narradora diz que “contratos e constituições são coisas parecidas”. Entra a narradora (atriz) na frente do contrato perguntando: “Ficou mais claro?” Diz que contratos e constituições são elaborados “para definir quem tem o poder, o imperador, o presidente, o congresso, etc...” que serve também para “limitar esse poder”. Corta para o detetive consultando um livro e dizendo que antes de 1824 não existia constituição, que “o imperador tinha poder absoluto”, que esse tipo de governo é denominado absolutismo. O detetive em

tom solene conclui: “Eis o motivo da briga, a constituição poderia limitar para mais ou para menos, os poderes de D. Pedro I e passar esse poder que sobrava para as províncias, para os senadores e até mesmo para o povo!” Lembra da elaboração da constituição de 1988 e pergunta: “Você se lembra da briga dos constituintes?” Corta para imagem do Congresso Nacional, com senadores e deputados aplaudindo a aprovação da carta constitucional, enquanto um narrador diz que uma constituição é vital para todos nós, “empregados, empregadores e até mesmo desempregados”, diz que é ela que “determina nossa cidadania, o que podemos fazer ou não fazer”. O narrador dá como exemplo (a tela fica escura com os dizeres: “determina quem pode votar”), que em 1824 as mulheres não podiam votar, que antes de 1988 os analfabetos e os jovens com idade de 16 até 18anos não votavam. Muda os dizeres para: “determina o direito de propriedade”, o narrador diz que em alguns países somente os proprietários podiam votar, que em outros países era proibido ser proprietário de uma casa, pois, tudo pertencia ao Estado. Corta para detetive perguntando se os telespectadores entenderam a importância da constituição, o que justifica as brigas no primeiro império, diz que D. Pedro I dissolveu a constituinte e impôs a constituição ao país. Corta para Gil dizendo que D. Pedro I “enfiei a constituição de 1824, goela abaixo do povo e que todo mundo ficou de boca fechada”. Vicente diz que “teve gente que pôs a boca no trombone”. Corta para mapa de Pernambuco com a narradora dizendo que a partir desse estado os “ventos revolucionários começaram a soprar contra o imperador!” Corta para gravura de Frei Caneca, enquanto a narradora explica que sob sua liderança, a Câmara de Recife não aceitou a constituição de 1824, que os recifenses tomaram o poder na província com o apoio da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, criando uma república batizada de “Confederação do Equador”. Corta para Gil perguntando para Vicente qual foi o fim da história da Confederação do Equador. Vicente diz que acabou mal, que seus líderes tinham idéias muito liberais, perdendo o apoio dos comerciantes e dos “senhores de terra”, que as tropas do governo acabaram com a revolta e seus líderes foram condenados à morte. Corta para detetive dizendo que o Frei Caneca queria que a constituição fosse um fruto de um acordo, “um pacto entre as províncias e o imperador”, a favor da “liberdade dos cidadãos” e, que por ser um liberal, brigou com D. Pedro I “que era um autoritário”, quer dizer, “queria ser a única autoridade do país”. Conclui dizendo que Frei Caneca foi executado, mas que “suas idéias não morreram”, se espalhando pelo Brasil. D. Pedro I ganhou a batalha, mas “começava a perder a guerra!” Corta para gravura da Câmara dos Deputados, enquanto o narrador diz que ela foi reaberta, que junto ressurgiu a oposição ao imperador. Corta para gravura do imperador, enquanto o narrador diz que o medo de uma reunificação com Portugal, produziu sérias críticas da imprensa ao imperador. Entra a

narradora na frente da gravura de D. Pedro I, dizendo que as coisas ficaram mais complicadas em função das “turbulências”, provocadas pela revolução na Europa que pôs fim ao absolutismo na França, diz não ser mais possível, justificar as atitudes autoritárias do imperador. Diz que o clima político piorou em função de problemas na exportação agrícola. Corta para o detetive, dizendo que em meio a esses fatos, D. Pedro I se envolve na sucessão do trono português, queria que sua filha fosse a herdeira da coroa, mas, que os brasileiros queriam distância de Portugal, que vários setores da sociedade brasileira se uniram para combater D. Pedro I. Corta para gravura do jornalista Líbero Badaró morto, enquanto detetive diz que seu assassinato deixa a situação de D. Pedro I insustentável, com a agitação política chegando às ruas. Corta para gravura de pessoas nas ruas, com o detetive dizendo que aumentaram os conflitos entre os portugueses e os brasileiros. Corta para gravura de D. Pedro I ao lado da gravura do jornalista, com o detetive dizendo que D. Pedro I tentou “diversas jogadas” para reverter o quadro, mas as coisas só pioravam. Com a ameaça de novo fechamento da Câmara e de um governo ditatorial, a população vai para as ruas (corta para gravura de desfile militar) “protestar contra a nova medida do imperador”. Corta para Gil espantado com o fato do povo ter ido para as ruas, diz que o imperador deve ter “colocado as tropas na rua e botado o povo para correr, foi isso?” Vicente responde que não, que “as tropas apoiaram o movimento e que D. Pedro I ficou sem apoio político e sem apoio militar”. Gil pergunta: “E daí?” Diz estar interessado em saber o fim da história. Vicente ri e diz que terminou com Gil perdendo a aposta, feita no início da aula. Gil nega estar interessado no final da história, mas pede que Vicente termine de contar, e pergunta: “Como acabou?” Vicente diz que acabou com a “renúncia do imperador em nome de seu filho D. Pedro de Alcântara, foi assim que acabou!” Gil diz que foi um golpe baixo, Vicente pergunta: “De quem? Do imperador?” Gil diz que foi de Vicente, que foi enganado e que a aposta não está valendo, ficam discutindo, com Vicente dizendo que Gil vai pagar dobrado. Entra a chamada da revisão.

APÊNDICE - I

Teleaula 22 – História – E.F. - (14:59 minutos).

“Panorama da República Velha”.

Descrição:

O detetive no terraço de um prédio olha por um telescópio, olha para a câmera e diz que “na teleaula passada, nós olhamos através desse telescópio e vimos a primeira parte da República Velha, só pra recordar”. Olha novamente no telescópio. Corta para foto do Marechal Deodoro da Fonseca e em seguida do Marechal Floriano Peixoto, enquanto o detetive no papel de narrador diz que a “República Velha teve uma fase militar” e anuncia o nome dos dois marechais. Diz que “em seguida veio a fase oligárquica com os presidentes civis Prudente de Moraes, Campos Sales e Rodrigues Alves.” Para cada nome que anuncia, aparece a foto do presidente correspondente. Com a fotografia dos cinco presidentes na tela, diz que durante seus governos houve revoltas e reformas, que o ponto comum entre eles era a visão que a elite, o grupo que participava do poder, tinha do povo (corta para gravura de um palácio e em seguida para uma rua com casas e pessoas pobres), diz que essa visão era “importada da Europa como as mercadorias enlatadas.” Corta para foto de Lima Barreto, enquanto o detetive diz que “uma voz que se levantou contra essa visão elitista, foi a do escritor.” Corta para o detetive com o telescópio anunciando que nessa teleaula vamos ver que outros intelectuais compartilhavam a visão de Lima Barreto, que defendia nossa nacionalidade, que vamos ver como a República Velha terminou, olha para o telescópio. Corta para imagens mostrando a rua e o Palácio do Catete no Rio de Janeiro com o nome da teleaula, enquanto o detetive diz que antes de entrarmos “no centro do poder da República Velha”, vamos dar uma olhada na opinião que a elite e os intelectuais ligados a ela faziam de nosso povo. Corta para gravura de uma rua larga com um palácio e em seguida de uma praça com prédios e um monumento ao centro, enquanto a narradora conta que o padrão de civilização para nossas elites era o europeu. Corta para mapa da Ásia enquanto a narradora (atriz) entra na frente do mapa explicando que nossas elites tinham interesse em defender a teoria da “inferioridade dos povos não-brancos”, diz que o nome da teoria é “Darwinismo Social”, que tentavam justificar cientificamente o preconceito racial. Afirma que essa teoria era de interesse dos países industrializados da Europa (ao fundo foto do rosto de um homem e de uma mulher, ambos negros), diz que por essa época esses países tinham “recolonizado muitas áreas de população não-brancas no planeta.” Corta para detetive, ele diz que “as populações não-brancas eram inferiores”, que essa idéia era um problema para os intelectuais que adotavam essas idéias no Brasil, e pergunta: “Qual seria esse problema?” E convida o telespectador a pensar um pouco. Entra a chamada do “Vamos pensar um pouco”, em seguida uma foto de um caboclo sorrindo e o narrador dizendo que sabe qual é o problema, “Claro! Nós, brasileiros, somos um povo mestiço, a maioria da nossa população não é branca, como

então as elites poderiam civilizar a população, se a população não era branca e, portanto, não era considerada?” Na tela aparece o rosto de um homem bem vestido e em seguida o caboclo novamente. O narrador conclui: “Mas essa teoria era uma bobagem, será que não apareceu ninguém pra criticar esse racismo?” Corta para o detetive dizendo que sim, e “dois deles, nós vamos ver agora.” Corta para gravura do rosto de um homem com o narrador dizendo que “um dos mais importantes críticos do racismo foi Alberto Torres”, político e jurista que escreveu (aparece a capa de um livro intitulado “A Organização Nacional”): “as diversas variedades humanas, habitantes do nosso solo, são capazes de atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento moral e intelectual, atingido por qualquer outra raça.” Corta para foto de Monteiro Lobato com o narrador dizendo que ele “também defendeu sua gente”, que ficou famoso por ter escrito “O Sítio do Pia-Pau Amarelo” (aparece desenho do sítio) e “por ter inventado o caipira Jeca Tatu” (aparece desenho do Jeca), que era um preguiçoso que obedecia à lei do menor esforço, mas diz que Monteiro Lobato “ficou de bem com Jeca Tatu” no livro “Urupês” dizendo: “Eu ignorava que eras assim, meu caro Jeca, por motivo de doenças tremendas! São elas que te fazem papudo, feio, molenga e inerte. Tens culpa disso? Claro que não! És tudo isso sem tirar uma vírgula, mas ainda és a melhor coisa desta terra!” Corta para detetive dizendo que Monteiro Lobato sabia que o problema era social e não racial, que a partir de então defendeu o “saneamento como bandeira da salvação nacional”, conclui dizendo que “saneamento quer dizer ensinar e praticar higiene, tornar a vida sadia!” Convida a voltar a falar dos presidentes e seus governos, volta a olhar no telescópio. Corta para quadro com foto de Rodrigues Alves enquanto o repórter diz que “o paulista Rodrigues Alves saiu, entrou o mineiro Afonso Pena em 1906 (mostra quadro de Afonso Pena), que começa a época da política do café-com-leite”, aparece repórter perguntando se o telespectador “conhece o samba de Noel Rosa?” Enquanto marca o ritmo com o dedo uma cantora canta: “São Paulo dá café, Minas dá leite e a Vila Isabel dá samba”. O repórter diz: “Pois é, na política do café-com-leite, Minas e São Paulo se juntavam para apoiar um único candidato à presidência da república”. Corta para foto de mulheres trabalhando em uma indústria, o repórter diz que “Afonso Pena protegeu a indústria nacional subindo os impostos sobre importações”. Corta para foto de uma família japonesa enquanto o repórter diz que os imigrantes “continuaram a ser bem recebidos, vieram os primeiros japoneses e milhares de sírio-libaneses”. Corta para detetive dizendo que “durante o governo de Afonso Pena, dois brasileiros brilharam na Europa: Santos Dumont e Rui Barbosa”, olha no telescópio. Corta para foto de Santos Dumont enquanto o narrador diz: “Paris, França, 1906. Santos Dumont consegue voar em torno da Torre Eiffel, com um aparelho mais pesado do que o ar (mostra imagens do

aparelho), é o 14 Bis, o primeiro avião”. Corta para imagem de um mapa da Europa e África, com a palavra Holanda sobre a Península Ibérica, nota-se que a Península Itálica está ligada ao norte da África, dividindo o Mar Mediterrâneo em dois. O narrador diz: “Haia, Holanda, 1907, o baiano Rui Barbosa representa o Brasil na Conferência da Paz (aparece foto de Rui Barbosa). Essa Conferência estabeleceu a corte de arbitramento que funciona assim: Quando dois países se desentendem (corta para charge de Rui Barbosa), chamam delegados de um terceiro país para arbitrar, ou seja, resolver a questão, desse modo, é possível evitar uma guerra”. Corta para retrato de Afonso Pena enquanto o repórter diz que ele “não chegou ao fim do seu mandato, morreu em 1909. O vice de Afonso Pena (aparece o repórter apontando para outro retrato logo atrás) era Nilo Peçanha”, que nos seus 17 meses de governo (olha para a câmera) tentou manter a paz, “criou o Serviço Nacional de Proteção ao Índio dirigido por Cândido Rondon, mas as coisas não correram como ele esperava, Nilo Peçanha foi atacado pelos dois candidatos à presidência, o Marechal Hermes da Fonseca e o já famoso Rui Barbosa”. Corta para foto dos dois candidatos, enquanto o repórter diz que a campanha foi agressiva, que se preocupavam em atacar quem estava no poder. Corta para charge dos dois candidatos apostando uma corrida de cavalos, enquanto o repórter diz que “pela primeira vez, o Brasil viveu o clima de campanha eleitoral, como nós conhecemos hoje. Os eleitores se dividiam entre os Hermistas (aparece foto de Hermes da Fonseca), que apoiavam o Marechal Hermes, e os civilistas (aparece foto de Rui Barbosa), que apoiavam Rui Barbosa, que não era militar (aparece foto de uma multidão de pessoas da época), apesar da intensa participação popular, as eleições foram fraudadas, como todas as outras”. Corta para repórter na frente da foto do Marechal Hermes da Fonseca dizendo que foi ele o ganhador das eleições de 1910, “uma semana depois, começaram a estourar revoltas”. Corta para foto de marinheiros à frente de um canhão, a narradora diz que “em 1910, estourou a revolta da chibata e houve o levante do batalhão naval no Rio de Janeiro, os marinheiros lutavam contra os castigos corporais (aparece foto de um homem), representados pelo chicote ou chibata. Foram reprimidos, fuzilados e deportados⁹³”. Corta para narradora ao lado de um mapa do Brasil, em que destacam as palavras Pernambuco e Bahia, a narradora diz que “as revoltas continuaram em Recife, Pernambuco e Salvador na Bahia. Desta vez, porque o presidente Hermes e seu braço direito, o senador Pinheiro Machado, tentaram derrubar oligarquias regionais que não apoiavam o poder central. Começou a revolta do contestado, uma região disputada pelos estados de Santa Catarina e Paraná (em destaque no mapa). E em Juazeiro, no Ceará, os sertanejos também se rebelaram”. Corta para detetive dizendo que “esse governo tão agitado,

⁹³ O correto seria: “foram reprimidos: fuzilados ou deportados.”

fez com que o Marechal Hermes fosse criticado e achincalhado pela imprensa e pela opinião pública! Mas o governo Hermista também teve os seus momentos mais leves, como vamos ver”. Vira-se e olha no telescópio, corta para gravura de Nair de Teffé, enquanto o narrador diz que “Hermes da Fonseca ficou viúvo e se casou com Nair de Teffé, famosa por ser a primeira mulher caricaturista da imprensa brasileira (corta para caricatura de uma mulher de vestido longo, um enfeite na cabeça e um papel na mão), o Marechal também recebeu no palácio a maestrina Chiquinha Gonzaga, que apresentou uma nova dança (corta para cartaz ou caderno com composições com foto de Chiquinha Gonzaga) o corta-jaca, a dança foi considerada indecente e escandalizou a sociedade!” Corta para repórter em frente ao quadro com imagem de Venceslau Brás, enquanto o repórter anuncia que “depois de Hermes da Fonseca, outro mineiro chegou à presidência: Venceslau Brás (aponta para quadro). Seu governo não foi fácil! (olha para câmera) teve guerra, greve e peste. Uma das guerras aconteceu aqui mesmo no Brasil, a guerra do contestado que só terminou em 1916. A outra guerra durou exatamente o tempo do governo de Venceslau: a Primeira Guerra Mundial!” Corta para foto antiga de assembléia de trabalhadores na frente de uma fábrica, enquanto o narrador diz que “em 1917, São Paulo faz a primeira greve geral do país. A Primeira Guerra Mundial durou de 1914 a 1918” (corta para foto ou gravura de soldados correndo em uma região alagada, com bombas explodindo ao fundo) “e envolveu os Estados Unidos e grande parte da Europa, contra a Alemanha e os países do eixo” (corta para caricatura de três soldados de diferentes nacionalidades com bandeiras ao fundo). “A princípio, trouxe dificuldades econômicas para o Brasil” (corta para gravura de uma fábrica), “mais adiante, possibilitou um aumento na atividade industrial, era preciso produzir aqui, o que não se podia mais comprar no exterior. Apesar de ter declarado guerra ao império Alemão” (corta para foto antiga de soldados com máscaras de gás em uma trincheira), “a participação do Brasil foi modesta, limitou-se a dar apoio com alimentos e matérias-primas, e poucos brasileiros lutaram realmente. A peste, que assolou o mundo no final da guerra, foi a gripe espanhola. Só na cidade do Rio de Janeiro morreram cerca de seis mil pessoas!” Corta para quadro de Rodrigues Alves enquanto o repórter diz que apesar de Rodrigues Alves “já ter sido presidente de 1902 a 1906, foi eleito pela segunda vez! (aparece o repórter ao lado do quadro), mas, como aconteceu com o presidente Tancredo Neves em 1985, não chegou a assumir, já com 70 anos de idade e enfraquecido pela gripe espanhola, Rodrigues Alves morreu, antes de tomar posse. O seu vice, o mineiro Delfim Moreira (corta para quadro com foto), assumiu por oito meses, até se realizarem novas eleições.” Corta para o detetive em um terraço ao lado do telescópio perguntando: “Você se lembra da república café-com-leite, que elegia um

presidente paulista e outro mineiro, alternadamente? Pois ela não funcionou na sucessão de Delfim Moreira. As oligarquias resolveram apoiar um candidato de outro estado. O nosso velho amigo Rui Barbosa, mais uma vez, se candidatou à presidência e mais uma vez não se elegeu. É a mesma velha história: nas capitais, onde as pessoas tinham mais liberdade, dava Rui. No interior, os coronéis elegiam quem eles queriam!” Vira-se e olha no telescópio novamente, corta para repórter ao lado de um quadro, dizendo que “o eleito dessa vez foi o paraibano Epitácio Pessoa (aponta para o quadro e a câmera fecha a imagem do quadro), começava a crise da dominação oligárquica. Os tempos estavam mudando!” Corta para foto antiga de uma rua com pequenos prédios, enquanto o narrador diz “o Brasil aos poucos vai tomando pé no novo século. Rio de Janeiro, 1920, é criada a primeira universidade brasileira (corta para foto da fachada de um prédio). Aparecem as primeiras feministas (corta para charge de uma mulher com uma panela na mão e alguns homens com canecas a seus pés), lutando pelo direito de voto das mulheres”. Corta para detetive ao lado do telescópio, dizendo que “durante o governo de Epitácio Pessoa, os militares tentaram se rebelar. A revolta foi sufocada e prenderam Hermes da Fonseca, por isso, houve um levante dos tenentes no forte de Copacabana.” O detetive vira-se e olha no telescópio, corta para foto antiga do arco de entrada do forte de Copacabana, enquanto a narradora diz que “18 tenentes do forte de Copacabana saíram às ruas para enfrentar as tropas governistas, na luta, só dois sobreviveram” (corta para foto antiga com três soldados armados na calçada em frente a uma praia), “o movimento ficou conhecido como os 18 do forte e atraiu a simpatia da população, aumentando a oposição ao governo oligárquico.” Corta para repórter caminhando para a frente de um quadro e dizendo que “em 1922, continuando a política café-com-leite, foi eleito o mineiro Artur Bernardes (aponta para o quadro na parede e olha novamente para a câmera), mas a oligarquia já não era mais a mesma! Bernardes só conseguiu governar até 1926, censurando a imprensa, colocando a polícia como força repressora e intervindo nos estados!” Corta para foto antiga de soldado marchando por uma rua enquanto repórter diz que “na maior parte do governo, Bernardes manteve o país sob estado de sítio (corta para foto antiga de soldados armados posicionados atrás de um muro). Estado de sítio é a suspensão, por um tempo, de direitos e garantias do cidadão.” Corta para foto antiga de militares posicionados na frente de algumas árvores, enquanto a narradora (atriz) diz que: “revolta no Rio Grande do Sul, militares rebeldes em São Paulo, repressão! Para evitar que a população fosse prejudicada por tanta violência, os revoltosos deixaram as cidades e formaram a Coluna Prestes (corta para foto antiga dos líderes da Coluna Prestes), que percorreu o país durante três anos.” Corta para repórter, ao lado de um brasão da república esculpido em madeira, anunciando que “o último presidente

da República Velha, não era paulista nem mineiro. Washigton Luís era de Macaé, estado do Rio de Janeiro (aponta para quadro na parede e a câmera acompanha seu movimento e fecha na imagem do quadro), mas havia feito carreira política em São Paulo, estado do qual foi presidente (a câmera abre a imagem e aparece o repórter ao lado do quadro). Representava, assim, a continuidade da política café-com-leite. Ele subiu ao poder em 1926”. Corta para detetive olhando para cidade do alto do terraço e dizendo “o lema de Washington Luís foi: governar é abrir estradas (volta-se para a câmera), construiu a estrada que liga Rio a São Paulo. No final do seu governo, houve uma crise econômica internacional. O preço do café despencou! A oligarquia cafeeira faliu! E com ela, foi a República Velha! Em 24 de outubro, a revolução de 1930 depôs o presidente”. Vira-se e olha no telescópio, entra o narrador anunciando a revisão.

APÊNDICE - J

Teleaula 23– História – E.F. - (14:46 minutos).

“Em busca da cidadania”.

Descrição:

O repórter em frente à porta principal do Palácio do Catete no Rio de Janeiro diz que a última teleaula começou naquele local com um “panorama do que foi a República Velha. Hoje, vamos sair do Palácio e ver como a República Velha foi para o povo”. Sai da frente da câmera, enquanto a imagem abre para a fachada do Palácio e aparece o nome da teleaula “Em busca da cidadania”. O repórter volta para frente da câmera em uma calçada com um grande número de transeuntes e diz que “parte do povo era formada por imigrantes. Imigrantes são aqueles estrangeiros que deixam seus países de origem para morar em outro lugar. No caso, para vir tentar a sorte no Brasil. Mas o que será que esses imigrantes vinham fazer no Brasil? E por onde eles chegavam?” Sai da frente da câmera que permanece mostrando os transeuntes. Corta para uma repórter caminhando para as catracas de uma estação de trem em São Paulo, com grande número de transeuntes ao fundo, saindo ou entrando em um trem. A repórter anuncia que “aqui em São Paulo, os imigrantes chegavam nessa estação de trem no bairro do Brás. Eles vinham em busca de terra para trabalhar e, na lavoura do café, trabalho era o que não faltava! O campo era o destino da maioria desses imigrantes. Mesmo assim, alguns acabaram se tornando operários e trabalhando nas fábricas que surgiam nas cidades”. Corta para mapa mundi que parece antigo e com imperfeições e que já foi mostrado em aulas anteriores⁹⁴, a narradora diz que “no início do nosso século, os trabalhadores das cidades eram principalmente imigrantes europeus (aparecem setas no mapa indicando o caminho da Europa para o Brasil), eles chegaram a representar (corta para foto antiga de imigrantes, ao que parece, em frente a um cafezal) 92% dos trabalhadores do estado de São Paulo (a narradora entra em frente a câmera, ao lado da foto), esses imigrantes vieram ao Brasil em busca de terra e de trabalho! Na Europa, terra e trabalho era justamente o que mais faltava a essas pessoas! Os imigrantes se integraram facilmente à vida em nosso país (faz um movimento circular com os braços), eles se misturaram com os brasileiros e ajudaram a formar a cara do Brasil de hoje!” Corta para o repórter, caminhando por uma calçada em meio à multidão, dizendo que “tantas mudanças e modernidades não passaram em brancas nuvens. Na aula de hoje, nós vamos ver como o povo brasileiro participou desse processo, na luta pela cidadania”. Corta para personagem chamada Maristela que trabalha em um arquivo de vídeos (ou videoteca), dizendo que “vamos falar nessa aula sobre os movimentos sociais nas cidades: os movimentos urbanos. E os movimentos sociais no campo: os movimentos rurais. E nós vamos começar por aqui (mostra uma fita de vídeo), vendo o que acontecia nas cidades durante a Primeira República”. Coloca a fita em um aparelho. Corta para a personagem de um

⁹⁴ Nesse mapa, já mostrado na teleaula anterior (anexo I), aparece a Península Itálica, ligando o continente Europeu com o Africano e dividindo o Mar Mediterrâneo ao meio. Nota-se que não fazem referência ou identificam historicamente o documento.

anarquista com roupa de época, tendo ao fundo fotos com personalidades da época, e dizendo que “o anarquista é um idealista de pura gema! Tanto que é um amante apaixonado, ardente, do trabalho, do progresso, da verdade, da liberdade e da justiça. Mas como tem profunda convicção de que as causas determinantes dos sofrimentos da humanidade podem e devem ter um fim pela radical transformação da sociedade em que vivemos (em tom de discurso) com o desassombro e denodo, luta para derrubá-la. E sobre suas ruínas fumegantes, ver surgir, triunfante, a anarquia!”⁹⁵ Corta para foto antiga de multidão, enquanto a repórter diz: “São Paulo, 1917, uma greve geral paralisa a cidade nos meses de junho e julho! Mas quais seriam os motivos de se fazer greve naquela época tão distante, em 1917?” Corta para um senhor em um lugar movimentado respondendo que “vivem com um salário massacrado, então, são obrigados a apelar para uma greve, para ver se melhora!” Corta para outro senhor no mesmo local dizendo que “o elemento faz a greve e depois o patrão manda embora”. Corta para uma moça dizendo que “eles fazem greve para requerer seus direitos trabalhistas”. Corta para um senhor com sotaque italiano ao lado do repórter dizendo “fazíamos greve porque não estávamos satisfeitos com o ordenado que ganhávamos, que não dava para viver”. A repórter vira-se para a câmera que vai fechando em sua imagem, enquanto ela confirma: “É isso mesmo! Essa manifestação grevista de 1917 fazia parte de um amplo movimento contra a carestia, e carestia você conhece bem, é a alta dos preços. As reivindicações dos grevistas pediam ainda leis que garantissem os direitos dos trabalhadores”. Corta para Gil e Vicente vestidos com roupas da época, tendo como cenário a pintura de um pátio frontal de uma fábrica, Vicente com uma bandeira na mão diz: “Pode subir, Gil, que agora é com você!” Gil: “O que? Você acha que eu ia tirar essa honra de você? Você é o nosso líder! Força, coragem!” Gil age como se estivesse com medo e jogando a responsabilidade para Vicente, dando um bilhete para ele. Vicente abrindo o bilhete diz: “Você acha? Tudo bem! É, mas espera aí, tem certeza que é isso que a gente vai falar?” Gil: “Absoluta! Pode dizer! Vamos lá!” Vicente: “Mas isso nem vai parecer operário do início do século! Olha só essas reivindicações: Pela liberdade para todas as pessoas detidas por motivo de greve (em tom de discurso)” Gil: “Essa é boa!” Vicente: “Que nenhum operário seja dispensado por haver feito greve (agitando a bandeira), pelo direito de associação para os trabalhadores!” Gil sobe em um caixote (também em tom de discurso): “Abaixo a exploração do trabalho dos menores de 14 anos, nas fábricas e oficinas! (Vicente fica agitando a bandeira, provavelmente vermelha, pois, a cena é em preto e branco) Abaixo o trabalho noturno para os menores de 18 anos e para as mulheres! E pelo aumento de 35% para os salários inferiores a 5 mil reis! E de 25% para os salários mais

⁹⁵ O texto declamado pelo personagem, não é identificado, não tem sua origem citada na teleaula e não consta do livro de História do Telecurso 2000.

elevados! E pelo pagamento a cada 15 dias, e o mais tardar, 5 dias após o vencimento! E pela garantia do trabalho permanente!” (faz gesto de socar o ar com a mão fechada) Vicente: “Pela jornada de trabalho de 8 horas (vira-se para a câmera) e pela semana inglesa!” Gil desce do caixote e grita entusiasmado: “e pelo aumento de 50% em todo trabalho extraordinário!” Gritam, agitam a bandeira com os braços abertos e andam em direção à câmera. Corta para charge da época em que dois guardas estão prendendo dois palhaços, enquanto a repórter diz que “A repressão à greve de 1917 foi violenta, mas serviu para dar a partida para muitas mudanças. Não dava mais para o governo ignorar as reivindicações dos operários”. Corta para gravura, ao que parece, de escravos trabalhando, um quebrando ou martelando uma pedra e dois batendo em um pilão, enquanto a narradora propõe: “Antes de continuar a história dessa greve, vamos voltar no tempo para relembrar um pouco a história das conquistas e dos direitos dos trabalhadores no Brasil. Como já vimos, durante o Brasil Colônia, os trabalhadores eram escravos (corta para gravura de dois escravos carregando telhas ou casca de árvores na cabeça), não tinham nenhum direito, nem eram considerados pessoas, eram coisas (corta para gravura de um escravo amarrado e deitado no chão, enquanto um homem o puxa por uma corrente presa em seus pés)! Ao final do Brasil Império, veio a abolição. Os escravos conquistaram a liberdade (aparece o numeral 1888 em frente à gravura, sem que se faça referência ao ano da abolição)! Mesmo assim, os ex-escravos eram marginalizados por serem analfabetos e desqualificados profissionalmente. A Constituição Republicana de 1891 (corta para o desenho de um homem vestido com roupa de bandeirante e uma espada na mão com a inscrição *Partido Democrático*), garantiu-se a mão-de-obra livre no Brasil, mas não assegurava os direitos dos trabalhadores (corta para charge de uma locomotiva a vapor sendo impedida de passar por uma grande pedra com a inscrição *Greve*)! Com a crescente industrialização e urbanização das duas primeiras décadas do século, os trabalhadores organizaram movimentos e fizeram greve para melhorar as condições de vida!” Corta para imagem de um papel em posição inclinada, datilografado em formato de lei, a narradora entra na frente da imagem dizendo que “Pouco a pouco, ao longo da nossa história, os trabalhadores foram conquistando cada vez mais direitos! É só ver na Constituição de 1988, que estabeleceu, entre outras coisas, o seguro-desemprego, a licença e a liberdade sindical”. Corta para a mulher da videoteca que diz sorridente: “E se em São Paulo a coisa já estava pegando fogo, no Rio de Janeiro o tempo havia esquentado antes com a revolta da vacina! Nós vamos ver como foi.” Vira-se para a máquina e introduz uma fita de vídeo, corta para uma foto antiga com um monumento com um relógio em cima e ao fundo prédios e parte de uma montanha, enquanto o repórter diz que “De acordo com um político daquela época, chamado Benjamim

Constant (corta para foto antiga de um bondinho puxado por um burrinho e algumas pessoas na calçada), o Rio de Janeiro era uma cidade bonita e envolvente (corta para foto antiga do Rio de Janeiro), como uma mulher apaixonada (corta para foto antiga de uma praça com um chafariz do lado esquerdo, um prédio de dois andares e uma igreja ao fundo, uma carruagem do lado direito e alguns transeuntes)! Mas havia o outro lado da moeda (aparece foto antiga de um prédio quase todo destruído, como se tivesse sido bombardeado): ruas estreitas, bando de desocupados (corta para foto antiga de uma viela com uma rua estreita ao centro, prédios ao redor e um homem que caminha por uma das calçadas), mercados sem fiscalização (corta para foto de algumas casas com atracadouros para barcos no mar à sua frente), focos de doenças que precisavam ser eliminadas.” Corta para repórter em um calçadão com vários prédios ao redor e muitos transeuntes, perguntando ao telespectador: “Você já foi vacinado contra varíola? Você tem aquela marquinha no braço? Vamos ver se o pessoal aqui já foi vacinado (chama um dos transeuntes, um senhor negro). Por favor, você já foi vacinado contra varíola?” A câmera focaliza o senhor que responde: “Varíola? Já!” O repórter pergunta: “Tem aquela marquinha no braço?” O senhor responde que tem. Corta para uma senhora dizendo que tem e mostrando o braço, a câmera focaliza o braço e o repórter aponta para a marca com o dedo, perguntando: “Sabia que antigamente o pessoal era obrigado a tomar essa vacina?” A câmera se afasta e não é o braço da mulher, conforme as imagens dão a entender, mas de um rapaz que responde a pergunta afirmativamente dizendo que sabia. O repórter pergunta: “Como você reagiria se fosse obrigado a tomar uma vacina hoje?” O rapaz acena a cabeça negativamente e não diz nada. Corta para uma mulher dizendo que tomaria, em seguida uma moça sorrindo e dizendo que “Não tomaria não”. “Não?” Pergunta o repórter, “Não!” Confirma a moça. Corta para a primeira mulher que foi entrevistada dizendo que “Se é para o meu bem...” Corta para o rapaz que tinha balançado a cabeça negativamente dizendo que “Tem que ter um bom motivo para eu tomar!” Corta para um outro senhor dizendo que “Não tomaria! Discutiria, mas não tomaria!” O repórter pergunta se ele discutiria, ele responde afirmativamente e reitera que “Não tomaria”. Corta para outro senhor com o repórter perguntando se “Acharia ruim?” O senhor responde que “Não, acho uma delícia”. Corta para repórter na frente de um homem com uma criança sentada nos ombros e dizendo que “Não deixaria!” O repórter pergunta: “Não?” E ele confirma que não. O repórter vira-se para a câmera que centraliza sua imagem, enquanto diz: “Pois é, a vacina contra a varíola não é mais obrigatória no Brasil. A doença, varíola, foi erradicada, quer dizer, não existe mais. Mas em 1904, essa lei que obrigava o pessoal a tomar a vacina, causou muita confusão!” Corta para Gil e Vicente com roupas da época e sentados em uma mesa de bar ou restaurante tomando

um chá e lendo jornal, Vicente diz: “Gil, acho muito boa a iniciativa do Dr. Oswaldo Cruz de vacinar todo mundo. É assim que deve ser um diretor da saúde pública!” Gil responde: “Pois eu já não concordo, acho essa lei arbitrária e monstruosa!” Vicente pergunta: “Como monstruosa? No meu jornal está dizendo que, só este ano, já morreram 4.201 pessoas de varíola. A vacina é necessária, sim!” Gil argumenta: “Na verdade, eu não sou contra a vacina e sim contra o regulamento. Porque no meu jornal diz que os vacinadores vão poder invadir casas, fiscalizar a vida de todo mundo e até demolir construções. E nem ao menos vão explicar direito que raio de efeito tem essa vacina. Isso, para mim, é uma verdadeira ditadura sanitária”. Corta para repórter sentado em uma mesa de restaurante em nossa época dizendo que: “Essa discussão, não ficou só nas mesas das confeitarias como essa daqui, não! Em 10 de novembro de 1904, explodiu uma revolta popular contra a vacina obrigatória!” Corta para foto de uma rua larga da época, com prédios, postes e transeuntes bem vestidos, enquanto o repórter diz que “A revolta durou mais de uma semana, juntou operários marítimos e dos transportes urbanos, com líderes anarquistas e socialistas (corta para foto antiga de uma multidão por trás de uma peça não identificada), comerciantes, estudantes e militares misturavam-se nas barricadas (corta para foto antiga de uma rua larga, com prédios de dois andares nas laterais e ao fundo e com um grande número de transeuntes) com desempregados, vadios e capoeiras. Desta vez, a revolta unia os trabalhadores organizados e outros setores populares.” Corta para o repórter caminhando por uma passarela de metal, enquanto diz que “Para enfrentar essa população enraivecida, o governo usou, além da polícia, tropas do exército e da marinha, e até do corpo de bombeiros, que já existiam naquela época (o repórter pára sobre a passarela e a imagem começa a se afastar). Mas antes disso, houve bondes incendiados, lojas saqueadas, postes de iluminação destruídos...” A câmera desce e mostra imagens de um carro antigo do corpo de bombeiros. Corta para Gil e Vicente sentados na mesa do bar ou restaurante com seus respectivos jornais, Vicente diz: “Mas olha só, Gil! Centenas de pessoas presas e condenadas a trabalhos forçados no Acre! Temos 90 baixas: 23 mortos e 67 feridos! E o pior! Destes, 36 eram operários! Que vergonha!” Gil responde: “Mas valeu! Pelo menos ficou temporariamente revogada a obrigatoriedade desta vacina!” Corta para moça na videoteca dizendo que “Não foi só nas cidades que o povo se rebelou. Os habitantes da zona rural também estavam descontentes. Vamos ver como foi a revolta deles”. Pega uma fita e mostra para a câmera, corta para mapa do Brasil com os nomes dos estados do Paraná e Santa Catarina, ao centro, em destaque a palavra *Contestado*, enquanto a narradora diz que “Aqui entre Paraná e Santa Catarina (aparece na tela os dizeres: século XX – 1912), havia uma região rica em madeira e erva-mate. Os dois estados contestavam quem tinha

direito à ela. Por isso, o lugar ficou conhecido como Contestado. Por volta de 1911 (a narradora posiciona-se à frente do mapa), duas empresas inglesas ocupavam as terras. Tinham o apoio dos coronéis e do governo. Expulsaram os posseiros que moravam ali, mas não tinham título de propriedade”. Corta para moça da videoteca dizendo que “A tradição dos homens santos que anunciavam o fim do mundo é antiga. Eles reuniam colônias de fieis dispostos a seguir o líder até a morte! Antes do Contestado, o governo republicano havia reprimido com violência uma outra revolta, a revolta de Canudos!” Corta para mapa focalizando o estado da Bahia e com uma marca apontando a localização de Canudos, enquanto a moça da videoteca narra que “Canudos ficava aqui, no interior da Bahia. A revolta aconteceu em 1897 e o seu líder se chamava Antônio Conselheiro (corta para foto de Euclides da Cunha com seu nome embaixo sobreposta a uma página e ao lado, em um quarto da tela a foto de um canhão antigo com soldados ao lado). A história dessa revolta é narrada num livro muito importante e famoso: “Os Sertões do escritor Euclides da Cunha.” Corta para moça na videoteca mostrando um exemplar de “Os Sertões” e dizendo que “Os Sertões é uma verdadeira reportagem sobre o que aconteceu em Canudos. Euclides da Cunha esteve lá e conta com detalhes impressionantes o que ele presenciou em Canudos, escutem só um trecho do livro: Canudos não se rendeu (corta para foto antiga da cidade destruída), resistiu até o esgotamento completo (corta para árvore seca, ao que parece no sertão nordestino, na região da caatinga). Caiu no dia 5 de outubro ao entardecer (aparece foto antiga, com soldados do exército), quando caíram seus últimos defensores (aparecem imagens mais recentes da região com destroços de casas, vegetação de cerrado com montanhas ao fundo), e todos morreram (corta para foto antiga de militares)! Eram quatro apenas (corta para gravura de Antônio Conselheiro com a palavra *Gazetinha* acima, como nome de jornal), um velho, dois homens feitos, uma criança, na frente dos quais (foto de canhão antigo com soldados ao lado e, em seguida, foto de soldados) rugiam raivosamente cinco mil soldados (corta para foto antiga de soldados pousando na frente de uma casa grande com uma porta e sem janelas). No dia 6, acabaram de destruir (a câmera corre para a direita mostrando o restante dos soldados), desmanchando-lhes as casas (corta para foto antiga de casas destruídas), 5.200, cuidadosamente contadas!” Corta para foto antiga de soldados e em seguida para a repórter em uma plataforma de estação de trem com populares ao fundo e dizendo que “todas as manifestações que acabamos de ver nas cidades e nas regiões rurais tiveram a mesma origem: o poder, que na Primeira República era exercido de forma oligárquica”. Corta para imagens da entrada de uma estação de metrô, com pessoas e carros passando ao fundo, enquanto o repórter diz que “Oligarquia quer dizer governo de poucas pessoas (vem subindo a escada do

metrô ao lado de um transeunte), o grosso da população ficava de fora das decisões que mudavam suas vidas (já andando pela calçada à frente da estação). Foi só a partir da década de 20 que essa situação começou a mudar, foi ficando cada vez mais difícil, governar de costas para o povo! Só que esse assunto a gente só vai ver na próxima teleaula. Agora, revisão!”