

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NO BRASIL: DA ERA DO RÁDIO À INTERNET

*Education, Politics and the Mass Media in Brazil:
From the “Era of Radio” Until the Internet*

LUIZ ANTÔNIO CALMON NABUCO LASTÓRIA *

lacalmon@fclar.unesp.br

JULIANA ROSSI DUCI **

ju.duci@yahoo.com.br

Recebido em: 1 de setembro de 2014

Aprovado em: 20 de dezembro de 2014

RESUMO

O texto evidencia as intersecções contidas entre os projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do século XX, as políticas econômicas e os meios de comunicação de massa no Brasil. Recapitulamos aspectos históricos relevantes das propostas educacionais no país desde os anos 1920, que culminaram no atual ensino à distância (EaD). Tais projetos, condizentes com os ideais econômicos propalados em diferentes momentos da história brasileira, se mostram confluentes com a intensificação dos meios de comunicação de massa enquanto mecanismos de integração e acomodação característicos da indústria cultural. Desde a chamada “era do rádio” esta confluência não apenas renova os processos de semiformação (*Halbbildung*), em tempos de cultura digital, como também se aprofunda ainda mais sob capa da democracia formal e do influxo das políticas neoliberais.

Palavras-chave: EaD, políticas educacionais, indústria cultural, *Halbbildung*.

ABSTRACT

This text highlights the link existing between the pedagogical projects developed in Brazil, the economic politics and the mass media in the twentieth cen-

* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FCLAr – Araraquara/Brasil).

** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FCLAr – Araraquara/Brasil).

ture. Important aspects of Brazilian's educational proposal from the 1920's until the event of the Electronic Learning will be reviewed. This pedagogical project reflects the economical ideals of the different moments of our history, and represents the cultural industry's mechanism of social integration. Since the so called "radio age", this convergence restores the *Halbbildung* process; or better yet, this confluence deepens the *Halbbildung* process which is under the disguise of formal democracy directed by new liberal politics.

Key words: e-learning, education policy, cultural industry, *Halbbildung*.

O debate atualmente instalado no campo da Educação, especialmente no ensino superior do Brasil, diz respeito às inauditas inovações tecnológicas materializadas no ensino à distância (EaD) e seu potencial democrático de acesso à Universidade. Muitos de seus defensores afirmam que o Brasil está a um passo de se tornar um novo membro do seletivo grupo de países que promove o acesso ao ensino através das mais recentes e inovadoras ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (TIC). Ecoando certo otimismo característico do presente no tocante ao desenvolvimento tecnológico, diversas políticas atreladas aos novos meios de comunicação convergem para o âmbito da educação. A justificativa fornecida para a fundação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), a quarta universidade pública do estado de São Paulo, sintetiza o ponto de confluência entre política, tecnologia e educação:

“Universidade Virtual do Estado de São Paulo, programa criado pelo Decreto nº 53.536, de 9 de outubro de 2008, é a resposta do governo paulista a um enorme desafio: o de expandir o ensino superior gratuito por meio da ampliação do número de vagas nas três universidades públicas paulistas – USP, Unicamp e Unesp –, utilizando metodologia inovadora, que associa o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação às práticas tradicionais do ensino presencial, sem descuidar do compromisso com a qualidade na educação superior, marca registrada das três instituições paulistas”¹.

Contudo, apesar de parecer uma inovação recente, o ensino a distância (EaD) se desenvolve em muitos países desde o século XIX. Dos antigos cursos por correspondência até os atuais MOOCs² diversas plataformas e recursos têm sido desen-

¹ Carlos VOGT, “O programa UNIVESP e a expansão do ensino superior público paulista”. *Revista USP*, São Paulo, nº 17, junho/agosto, 2008, pág. 58-67.

² *Massive Open Online Courses* (MOOCs). Nome designado para os cursos de nível superior ou livres, realizados essencialmente através das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) oferecidos gratuitamente (ou não) pela internet que acabam tendo não centenas, mas milhares de alunos

volvidos e adaptados com a finalidade de promover o ensino de jovens e adultos em diferentes lugares e épocas. No Brasil não foi diferente. Já no alvorecer do século XX as propostas pedagógicas estavam em consonância com proposições políticas, e também com os mais variados meios de comunicação, desde a introdução do rádio na década de 1920 até a expansão da “banda larga” e o uso da internet nos anos 1990 e 2000.

Não se pode perder de vista no bojo dos debates travados na atualidade acerca de propostas políticas para a formação profissional através do EaD que elas apontam para a introdução de outras formas de mediação nos processos educativos: linguagens programadas de tipo sonora e icônica³. E que tal modificação, por sua vez, aponta para outros modos de pensar e perceber relações espaço-temporais, dos quais se espera novas práticas pedagógicas, diferentes da utilização convencional da linguagem oral e da escrita alfabética, uma vez que:

“(...) as tecnologias digitais trouxeram consigo inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre sujeitos, isto é, trouxe-nos novas possibilidades de experimentar os tempos e espaços, pois a experiência espaço-temporal dos homens depende do desenvolvimento tecnológico da época considerada. Também no âmbito do trabalho e da educação isso é verdadeiro. Cabe questionar se as inovações tecnológicas implicam, necessariamente, inovações pedagógicas”⁴.

A despeito da questão levantada por Mill convém lembrar que a introdução dos novos aparatos tecnológicos no processo formativo dos indivíduos corresponde às exigências de uma cultura sócio-política, e também estética, identificada com os ditames da produção de mercadorias; os quais exigem novas habilidades e competências condizentes ao atual patamar de desenvolvimento da racionalidade técnica. Desse modo certa distorção das características de aptidão, percepção e conhecimento em relação às exigências de valorização do capital, se impõe necessariamente. Conforme nos ajuda a perceber H. Marcuse em seu texto de 1973 *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, esse processo de adaptação se verifica em diferen-

inscritos. O grande interesse nos MOOCs é que Universidades tidas como tradicionais estão oferecendo cursos nesse modelo. São exemplos: Harvard, MIT, Stanford, Oxford, USP etc.

³ As atuais mutações em curso verificadas no âmbito da linguagem e as respectivas consequências em termos de subjetivação foram expostas por Luiz Antônio Calmon Nabuco LASTÓRIA, “Sociedade, Linguagem e Subjetividade”, em B. Pucci, A. A. S. Zuin, L. A. C. N. Lastória (orgs.) *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2004, págs. 77 - 94.

⁴ Daniel MILL, “Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância”, em D. Mill, N. M. Pimentel, (orgs.), *Educação a Distância: desafios contemporâneos*, São Carlos: EdUFSCar, 2010, págs. 43 - 58.

tes graus, da perícia e do treinamento, coordenados a qualquer momento dentro de uma estrutura de desempenho e da eficiência padronizada.

De outra parte T. W. Adorno em seu texto de 1959 – *Teoria da Semiformação* – chamou atenção para a formação (*Bildung*) enquanto constituída, fundamentalmente, pela tensão entre dois momentos: adaptação/integração à sociedade em que se vive, age, pensa e no afastamento em relação a essa mesma sociedade para enxergá-la criticamente através da autonomia, exercendo nossa maioridade. Absolutizar qualquer um desses momentos significaria cair nas malhas da semiformação (*Halbbildung*⁵); um verdadeiro bloqueio à própria possibilidade da formação concebida sob a ótica da emancipação.

Contudo, a ideologia que nos envolve com as cores de seu véu tecnológico está tão colada à realidade cultural hodierna que a adaptação se tornou condição *sine quanon* de sobrevivência em uma sociedade altamente competitiva e tecnocrática. Tendo em vista esse horizonte, a questão que permanece nos atuais debates acerca do tema parece ser: como nos desvencilharmos das retóricas hegemônicas segundo as quais a “democratização e a universalização” da educação somente advirão por meio de estratégias de “formação” (tecnológica, virtual e à distância); e cuja finalidade maior se explicita na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho possibilitado por uma sociedade cada vez mais tecnológica e digital? Na esteira do pensamento legado pelos teóricos da primeira geração do *Institut für Socialforschung*, de Frankfurt, compreendemos que uma mudança significativa para pensar a formação (*Bildung*) deve corresponder à transformação do quadro social no qual a educação venha cumprir com suas imprescindíveis e históricas funções emancipatórias.

Se a consideração dos atuais prejuízos causados à formação, decorrentes dos sofisticados mecanismos através dos quais se consuma a integração dos indivíduos à totalidade social, seria conveniente dimensioná-los de um ponto de vista histórico. Pois não se deve perder de vista que ao longo do século XX a educação brasileira sofreu diversos impactos devido às relações estabelecidas entre as demandas econômicas e as políticas estratégicas orientadas para a expansão do ensino. Dessa sorte, as proposições políticas dirigidas aos âmbitos econômico e educacional permaneceram atreladas ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa

⁵ No texto original Adorno emprega a palavra *Halbbildung*, a qual é a junção de duas palavras do alemão, *halb* que pode ser traduzida como meio, metade, semi e *Bildung* que denota “formação” e “cultura”. Conforme a tradução consagrada por autores brasileiros, optamos por conservar o termo “semiformação”.

agindo não apenas como catalisadores dos ideais de nação, de integração e de controle, como também, na base da construção de um projeto educacional de caráter desenvolvimentista e (semi)formativo.

Brasil, década de 1930. Esse período é o marco histórico que evidencia o avanço do país no chamado processo de “modernização”. Após a Revolução de 1930⁶ e o estabelecimento do Estado Novo, sob a batuta de Getúlio Vargas, o Brasil viveu intensas transformações no plano econômico, social, político e cultural, e, em sintonia com essas mudanças, as propostas educacionais também ganharam novo impulso.

As reformas educacionais do período tiveram início com o conjunto de decretos baixados pelo então Ministro da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, em 1931, e pelas propostas contidas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, encabeçada por Fernando de Azevedo, em 1932. Esse manifesto, de acordo com Saviani no texto *O legado educacional do século XX no Brasil*:

“(…) partia do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade”⁷.

Tais características alinhavam-se ao ideário da chamada “Escola Nova”, desenvolvida pelo norte-americano J. Dewey. Dewey valorizava a racionalidade científica e o espaço escolar como auxiliar do desempenho através do estímulo às habilidades inerentes a cada indivíduo. Verificamos a força do ideário escolanovista no discurso de Francisco Campos, em Minas Gerais, sobre a reforma educacional que foi proposta à educação brasileira na primeira metade do século XX:

“Os programas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesse da criança, de maneira que o ensino não seja uma memorização de factos e de dados desconexos, mas a com-

⁶ A Revolução de 1930 ocorreu em resposta ao fim das oligarquias agrárias (“República do Café com Leite”) que dominavam o país e impediam o que se chamou de “modernização brasileira”. Getúlio Vargas, no comando das intervenções militares contra o governo oligárquico, deu início ao que ficou conhecida como “Era Vargas” (1930-1945).

⁷ Demerval SAVIANI, *O legado Educacional do Século XX no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

preensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das lições, experiências e problemas, e mais ainda, que os temas das lições devem ser tirados, sempre que possível da vida ordinária e expostos em termos da experiência infantil”⁸.

Contudo, esse ideal de transformação social pela educação foi substituído em 1937 por uma nova orientação político-educacional. O que se pretendia era a formação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades recém abertas pelo mercado. Em conformidade com a nova orientação o ensino pré-vocacional e profissional passou, então, a vigorar. E, cinco anos mais tarde, por iniciativa do então ministro da Educação, Gustavo Capanema, o processo de reforma seguiu adiante por meio da promulgação das “Leis Orgânicas do Ensino”. Conforme a percepção de Saviani (2008):

“(...) do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social”⁹.

As reformas e propostas pedagógicas, em convergência com os ideários econômicos e políticos do período, foram fortemente divulgadas e reforçadas pelo rádio, instrumento midiático que surgia no país e se estabelecia com grande apoio estatal. A primeira transmissão radiofônica oficial aconteceu em 7 de setembro de 1922. Edgard Roquette-Pinto e Henry Moritze não tardaram a enxergar no novo veículo de comunicação um imenso potencial educativo e cultural. E, com o apoio da Academia Brasileira de Ciências (ABC), da qual faziam parte, em 20 de abril de 1923, fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, considerada a primeira emissora regular no Brasil.

Durante o Estado Novo o rádio se consolidou no país, tornando-se o grande difusor de propaganda do regime Vargas, sobretudo após a Revolução de 1932. Ao lado do caráter integrador próprio ao rádio, veículo de comunicação capaz de unificar uma grande audiência, explicitou-se a possível convergência dos anseios

⁸ Francisco CAMPOS, *Pela civilização mineira*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

⁹ Demerval SAVIANI, *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

políticos com a educação no Brasil. Fato esse evidenciado pela Rádio Sociedade cujo lema era “levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e de alegria”:

“(...) o rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado”¹⁰.

Vemos, então, pela primeira vez no país a caracterização do rádio como um instrumento de educação e civilização daqueles supostos “brancos e rudes”; aqueles que se encontravam nos recônditos brasileiros, dos campos e das cidades. A proposta educativa da Rádio Sociedade estava voltada à elevação do nível intelectual e educativo desses estratos da população¹¹.

Com a difusão radiofônica, inúmeras emissoras passaram a se estabelecer no Brasil e tiveram o apoio de Vargas, sempre solícito ao atendimento de condições infra-estruturais favoráveis ao desenvolvimento dos meios de comunicação. Seu governo foi então marcado pela regulamentação das práticas radiofônicas, com destaque para dois decretos: o 20.047, de 1931, que intimava as transmissoras a aumentar seu potencial de antena, e o 21.111, de 1932, que permitiu a publicidade no rádio. Como resultado dessas regulamentações se obteve tanto a profissionalização quanto a implantação do caráter comercial do rádio.

De outra parte, a educação vinha sendo cada vez mais discutida de forma sistemática naquele período como parte integrante da agenda pública nacional. Fato que se confirmou pelo já mencionado Manifesto dos Pioneiros da Educação, ao proclamar que a escola deveria “utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio”.

A confluência dos interesses políticos com o setor educacional ficou ainda mais evidente nas décadas de 1940 e 1950, quando surgiram os primeiros programas voltados à “formação profissional” através das ondas radiofônicas. Alguns desses programas são exemplares quanto ao caráter profissionalizante alinhado às deman-

¹⁰ Vera Regina ROQUETTE-PINTO, “Roquette-Pinto: rádio e o cinema educativo, em *Revista USP*, São Paulo, no. 56, dezembro, 2002 – fevereiro, 2003, págs. 10-15.

¹¹ Inicialmente transmitia-se um conteúdo de caráter propedêutico, tais como palestras com temática científica e músicas clássicas. Posteriormente, em 1925, ganhou um caráter ainda mais instrucional a fim de efetivar a relação com a educação, e, desse modo, veiculava-se aulas de francês, português, geografia, história do Brasil, higiene, silvicultura, química, história natural e física. Havia também transmissões de concertos e espetáculos teatrais, a esse respeito ver Maria Elvira Bonavita FEDERICO, *História da comunicação: rádio e TV no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1982.

das econômicas do período. O programa *Universidade no Ar*, lançado em 1941 pela Rádio Nacional tinha como objetivo apresentar orientações aos professores do ensino secundário, ofertando cursos específicos como Letras, Ciências, Didática e Pedagogia.

Em 1947, o sistema SENAC/SESI¹² lançou em São Paulo um programa com o mesmo nome *Universidade no Ar*, cuja meta era o atingir a classe operária do interior paulista. Os professores liam suas lições ao microfone, e os alunos, reunidos em núcleos de recepção, ouviam as aulas e depois debatiam o assunto sob orientação de um professor-assistente.

Esse conjunto de iniciativas evidencia em que medida o fortalecimento da radiodifusão no Brasil se afigura, ao mesmo tempo, como um marco da utilização de aparatos tecnológicos de comunicação para fins educativos; o rádio como o aparato tecnológico pioneiro do que, atualmente, denominamos EaD.

Na década de 1950, o Brasil passa a promover uma grande oferta de empregos com a implementação de infra-estrutura nos setores de comunicações, transporte e energia. A mão-de-obra qualificada, porém, ainda se mostrava escassa. Surgem, então, outras iniciativas endereçadas ao público adulto, sem que o sistema educacional em vigor respondesse de forma satisfatória à demanda existente. Em 1957, teve início os cursos básicos do Sistema de Rádio Educativo Nacional (Siren), patrocinados pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e dirigidos por João Ribas Costa. Um ano depois da criação do Siren, 11 emissoras irradiavam cursos básicos tendo em vista erradicar o analfabetismo, número que saltou para 47 emissoras em 1961. As relações intrínsecas entre as alternativas políticas às questões educacionais, e que se consolidaram através da difusão radiofônica, exibem mais do que o alcance desse meio de comunicação em termos de abrangência social: os contornos de uma retórica no interior da qual o desenvolvimento social, os meios tecnológicos e o suposto fortalecimento da educação se entrelaçam de modo endêmico. Desse modo novas perspectivas foram abertas:

“(...) no universo da política de massas, que passa a contar com um instrumento capaz de falar, simultaneamente, com agilidade e rapidez para um grande núme-

¹² Na década de 1940, dentre as reformas feitas pelo ministro Capanema, surgiu a preocupação do governo em engajar as indústrias na qualificação da mão-de-obra. Criou-se, então, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). E, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dando início a um sistema de ensino paralelo ao oficial, a partir de convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio, a esse respeito ver Otaíza ROMANELLI, *História da educação do Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1978.

ro de indivíduos, levando-lhes toda sorte de informações, aproximando-os em sua intimidade, para transformá-los em uma grande audiência coletiva”¹³.

Mas a relação entre as propostas pedagógicas da época, os encaminhamentos políticos e a utilização dos recursos de comunicação de massa não se restringiu à abrangência das ondas hertzianas como estratégia capaz de potencializar o acesso à educação. A partir dos anos 1960, sob a batuta do regime civil-militar¹⁴, sucederam-se outras mudanças na política cultural e educacional do país. O Brasil passou a vivenciar uma exponencial influência de outros setores industriais da comunicação como é o caso da indústria fonográfica, editorial e das telecomunicações¹⁵.

Essa crescente influência dos setores de comunicação resultou na constituição do que Adorno e Horkheimer denominaram indústria cultural. Aquele estágio de desenvolvimento social no qual: “tudo está tão estreitamente justaposto que a concentração do espírito atinge um volume tal que lhe permite passar por cima da linha demarcatória entre as diferentes firmas e setores técnicos”¹⁶. Aquele estágio de desenvolvimento em que os bens culturais não mais apenas circulam como mercadorias, mas já são produzidas em massa, “tal qual pãezinhos ou lâmpadas – com tremendas consequências para a economia pulsional, para a percepção e para as formas de pensamento e de interação humana”¹⁷.

A educação mais uma vez é atingida pelos ventos que sopram de um futuro almejado pelas novas políticas nacionais de cunho desenvolvimentista. O cenário educacional modifica-se de maneira mais evidente a partir da consagração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024), em 20 de dezembro de 1961, a qual privilegiou o predomínio da uma educação privatista e tecnicista. Ganha impulso,

¹³ Maria Inez Machado Borges PINTO, “Cultura de Massas e a integração nacional pelas ondas do rádio”, ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, João Pessoa, 2003.

¹⁴ Utilizar o termo “ditadura militar” representa certa imprecisão ao pensarmos o período em questão, pois não podemos deixar de destacar que em diversas etapas da consolidação do regime tanto a participação ativa do empresariado brasileiro, como as benesses oriundas de um capitalismo monopolista se tornaram possíveis. Sobre esse tema indicamos a leitura de Demian Bezerra de MELO, “Ditadura civil-militar?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente”, *Espaço Plural*, Ano XIII, Nº 27, 2º Semestre 2012, págs. 39-53.

¹⁵ Sobre esse tema recomendamos o texto de José Adriano FENERICK, “A ditadura, a indústria fonográfica e os independentes de São Paulo nos anos 70/80”, *Métis: História e Cultura. Revista de História da Universidade Caxias do Sul*. v. 3, no. 6, julho/dezembro, Caxias do Sul, RS: Educus, 2004, págs. 155-178.

¹⁶ Theodor W. ADORNO e Max HORKHEIMER, *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, págs. 115-116, 2006.

¹⁷ Christoph TÜRCKE, *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*, trad. A. A. S. Zuin (et al.), Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2010, págs. 34-35.

nesse período, o entendimento de que a escola não é a única, e nem mesmo a principal agência educativa, e, portanto, não valeria despender esforços para a sua consequente renovação.

No entanto, as intervenções militares para a manutenção de um ambiente economicamente viável buscaram “reeducar os jovens” visando:

“(...) criar um brasileiro apto ao mundo moderno, um cidadão do país que caminha para ser uma das primeiras potências mundiais! Do Mundo Ocidental. Um país que está instalando fábricas de automóveis, deteriorando estradas de ferro porque o asfalto conquista territórios: Belém-Brasília é um símbolo do novo Brasil. Um Brasil governado por pessoas honestas e competentes – os militares e os tecnocratas. Os senhores do Brasil ficam tranquilos, estão agora representados. A tradição restaurada: cada um em seu lugar, cada indivíduo e cada classe social”¹⁸.

Então, a partir de 1964, um processo de reorientação geral do ensino brasileiro foi posto em marcha. A Lei nº 5.540/68 reformulou o ensino superior, e a Lei nº 5.692/71 alterou a denominação do ensino primário e médio para ensino de primeiro e segundo graus. Essas adequações traduziram uma política educacional voltada para um rápido crescimento econômico e social do país, enfatizando a necessidade de uma concepção essencialmente produtivista de educação.

No bojo dessa reorientação do sistema educacional brasileiro, a reforma universitária de 1968 ensejou a assinatura de um acordo de colaboração financeira, planejamento e execução orçamentária da educação denominado acordo MEC-USAID¹⁹. Por meio dele visava-se uma escola primária capaz de realizar atividades práticas, um ensino médio profissionalizante necessário ao desenvolvimento econômico e social do país, e, ao ensino superior atribuía-se duas funções básicas: formar mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

A concepção educacional do período militar afinava-se com a organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo), ao enfoque sistêmico de gerenciamento institucional e ao controle do comportamento (behaviorismo). Essas características davam corpo à concepção pedagógica tecnicista cujas supostas neutralidade cien-

¹⁸ Newton RAMOS-DE-OLIVEIRA, “Reflexões sobre a educação danificada” em *A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação*, Petrópolis e São Carlos: Ed. Vozes e Ed. Ufscar, 1998, págs. 13-44.

¹⁹ Estabelecido entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development– USAID*).

tífica, racionalidade, eficiência e produtividade permitiram tanto o alargamento, quanto a proliferação de um “enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensino etc.”²⁰:

“Eis aí o ensino modernizado: grandes unidades para a produção do conhecimento. Tudo segundo a ciência norte-americana pragmática e sistêmica: a escola é a grande caixa-preta industrial, seu *input* são os alunos ignorantes, seu *output* são os alunos diplomados, ou melhor, alguns como produtos com o selo de qualidade, outros destinados ao submercado ou simplesmente refugados. Estamos entrando no industrialismo moderno, na mecânica do fordismo”²¹.

Sob a égide de uma concepção pedagógica de tipo tecnicista aliada às exigências do mercado o desenvolvimento de um grande parque industrial de produção, de bens culturais e de consumo como parte do projeto de modernização do país durante os anos do regime militar, se tornou possível. Grandes investimentos estatais permitiram a criação das redes de televisão²², as quais também foram utilizadas com fins educativos.

Nos anos 1970 o Projeto Minerva²³ tinha como meta, através de uma cadeia de rádio e televisão educativa, educar as massas visando à preparação de contingentes de alunos para os exames supletivos de “capacitação ginasial” e “madureza ginasial”. Os chamados “Telecurso Segundo Grau”, lançado em 1978, e o “Telecurso Primeiro Grau”, de 1981, tinham o propósito de atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ambos estavam em convergência com as diretrizes lançadas pelo acordo MEC-USAID e foram, a partir de 1995, transformados em “Telecurso 2000”, utilizando-se do mesmo princípio ideológico; somente que dessa vez como uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho. As aulas eram televisionadas e contavam

²⁰ Demerval SAVIANI, *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

²¹ Newton RAMOS-DE-OLIVEIRA, “Reflexões sobre a educação danificada” em *A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação*, Petrópolis e São Carlos: Ed. Vozes e Ed. Ufscar, 1998, págs. 13-44.

²² Em 1965 é criada a Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), que inicia uma política modernizadora para as telecomunicações no país. Nesse mesmo ano o Brasil se associa ao sistema internacional de satélites (INTELSAT), e em 1967 é criado o Ministério das Comunicações. Tem início, então, a construção de um sistema de *micro-ondas*, inaugurado em 1968, permitindo a interligação de todo o território nacional. Com essa infraestrutura torna-se possível a construção das redes nacionais de TV, passo significativo para a “integração nacional”.

²³ Este projeto foi concebido com base na Lei 5.692, com ênfase na educação de adultos. Tratava-se de programas transmitidos em rede nacional, por várias emissoras de rádio e de televisão. Tinha cunho informativo-cultural e educativo, visando o ensino a distância contando com transmissão obrigatória por todas emissoras. O acompanhamento era feito por apostilas, com classes podendo funcionar em escolas, quartéis, clubes etc. (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 1976).

com apoio de material impresso. Os fascículos, bastante explicativos, determinavam o caminho que os alunos deveriam seguir.

Esses programas implementados no país desde o final da década de 1970 respaldaram as iniciativas do governo em relação ao uso dos meios de comunicação no âmbito educacional e na proposição para outras capacitações, como vemos no Projeto “Logos I e II”, de 1977. Iniciativa que se estendeu até a década de 1980 com a finalidade de capacitação do corpo docente da rede pública já se servindo da linguagem informática. A utilização dessa nova linguagem também se afinava com o pensamento autoritário do período, nos termos expostos por Ramos-de-Oliveira:

“(...) se a competência é prerrogativa de poucos e se o regime não tem interesse em contratar especialistas, faz-se moderno automatizar vários campos e atividades. E dicotomizar. A nascente linguagem, a informática, não se constrói na base binária? Faz-se necessário binarizar a realidade e o pensamento sobre essa realidade. Instala-se “o certo e o errado”, mesmo que seja por sistema de múltipla escolha. Eliminam-se as dúvidas, os caminhos alternativos e, acima de tudo, o dissenso, o novo. O negativo. O dialético. Que as linguagens todas se aproximem da matemática vista de maneira tradicional, mecânica”²⁴.

A linguagem matemática binarizada de modo computacional ensejou elementos determinantes para a produção daquilo que, nas décadas seguintes, veio à luz com a denominação de ensino à distância (EaD). Não obstante, desde as primeiras décadas do século XX, o processo tecnológico em curso veio disseminando um novo padrão de individualidade e de racionalidade. Esse processo impacta o modo como nos apropriamos da realidade social e cultural. Logo: “o poder tecnológico do aparato²⁵ [aquele que] afeta toda a racionalidade daqueles a quem serve”²⁶, restringe paulatinamente toda racionalidade a racionalidade tecnológica, e esta “estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predisõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato”²⁷. Assertiva que também comparece nas seguintes palavras de Adorno: “Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva

²⁴ Newton RAMOS-DE-OLIVEIRA, “Reflexões sobre a educação danificada”. In: *A educação danificada. Contribuições à teoria crítica da educação*, Petrópolis e São Carlos: Ed. Vozes e Ed. Ufscar, 1998, págs. 13-44.

²⁵ De acordo com Marcuse (1994) o termo “aparato” designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante.

²⁶ Herbert MARCUSE, “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna” em *Tecnologia, Guerras e Fascismo*, São Paulo: Melhoramentos, 1973, pág. 77.

²⁷ Idem, pág. 26.

como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica”²⁸. Ora, uma vez coordenados a partir de uma estrutura de desempenho e eficiência padronizada, como já mencionamos, os modelos educacionais vigentes ao longo do século passado buscaram utilizar-se do rádio e da televisão, conjugadas com mídias impressas, como plataformas de ensino. O estabelecimento de tais plataformas encontrou respaldo e legitimidade nas retóricas políticas dos diferentes períodos.

Em 1985, depois de intensa mobilização social, o Brasil deixou de ser um país sob um regime ditatorial, embora permanecesse sob a égide de uma constituição autoritária até 1988. Nesta outra configuração institucional o campo educacional que até então vigia logo se tornou alvo de críticas, e, portanto, uma forte exigência por mudanças na legislação voltada à educação se evidenciou. Iniciou-se, a partir daí, a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual foi aprovada somente em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394), fixando novas diretrizes e bases educacionais para todo o território nacional. Com a nova LDB o país passou a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional unificando a regulamentação do ensino no país.

Neste novo cenário as ideias pedagógicas sofreram significativa inflexão: a educação passou a ser entendida como um investimento em capital humano individual. Tal concepção produtivista encontrou novo fôlego na proposta pedagógica caracterizada pelo deslocamento do processo de ensino-aprendizagem, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno; ou seja, o fundamental doravante passou a ser o “aprender a aprender”²⁹; ou seja, navegar com flexibilidade num mercado de trabalho altamente instável, e de acordo com demandas imprevistas.

A cosmovisão do “aprender a aprender” propagou-se amplamente na década de 1990 a partir do conhecido “Relatório Jacques Delors”³⁰, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da Comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI. O objetivo foi o de maximizar eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos

²⁸ Theodor W. ADORNO, “Educação após Auschwitz” In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pág. 132.

²⁹ O texto de Newton Duarte, “Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica” contém uma significativa contribuição à crítica dos atuais modelos pedagógicos.

³⁰ Jacques DELLORS, *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acessado em dezembro/2012.

tanto em sua inserção no sistema de produção, como em sua participação na vida social do consumo.

Aliado à concepção de uma educação voltada para o mercado e atrelada aos meios tecnológicos digitais, a expansão do ensino superior através do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) eclode revestida por uma retórica renovada: fala-se em “revolução tecnológica” que impõe “novos paradigmas às práticas educacionais”. E, nesse cenário as TICs foram concebidas como aparatos tecnológicos audiovisuais que estruturam novos caminhos comunicacionais, criando eficientes estratégias de aglutinação e controle social frente aos mais diversos processos de socialização. Por seu turno, tendo em vista as exigências de adaptação acadêmica às demandas do mercado e ao êxtase tecnológico, governos e setores educacionais inteiros viram no ensino à distância uma resposta aos sistemas presenciais, às crescentes solicitações por educação de segmentos que, por força do mercado, têm procurado obter a escolaridade exigida para ingressar no mundo do trabalho cada vez mais exigente.

Nos anos 1980 assistimos a criação, por parte da Universidade de Brasília (UnB), do primeiro curso de extensão à distância: o curso de Pós-Graduação Tutorial à distância. E, em 1984 foi criado, através da parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta, o Projeto IPÊ. Trata-se de um projeto de ensino à distância para produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1º e 2º graus através de programas na TV Cultura – emissora estatal de São Paulo. Já na década de 1990 diversos outros programas e projetos³¹ se desenvolveram com o objetivo de realizar formação profissional à distância. Movimento que culminou com a criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED), do Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD) e do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Em 1995, o governo federal cria uma subsecretaria de EaD, no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República. E, em 1996 foi instituída junto à estrutura do MEC a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

A regulamentação desses sistemas de ensino deu-se, segundo Giolo (2008), conforme a LDB/96, por meio do decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que:

“(...) conceituou a educação a distância(art. 1º), fixou diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabe-

³¹ Assim como outras propostas tais como a TV Escola – Um Salto para o Futuro, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), o Canal Futura – canal do conhecimento.

lecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (art. 2º, §§ 2º a 6º), distribuiu competências (arts. 11 e 12), tratou das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (arts. 3º a 8º), definiu penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (art. 2º, § 6º) e determinou a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (art. 9º)”³².

O marco regulatório do EaD foi ainda mais desenvolvido e mesmo superado pelos decretos 5.622/2005 e 6.303/2007, que estabeleceram normas para o ensino à distância e trataram, principalmente, do credenciamento, autorização e reconhecimento de instituições para a oferta de EaD³³.

Até 2003 a tendência do EaD no Brasil ainda não era suficientemente explícita; mas a ideia de dotar o Brasil de uma “megauniversidade”, nos moldes das instituições tradicionais de outros países levou nos anos seguintes à efetivação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em âmbito federal, e à já mencionada UNIVESP. Ambas são exemplos de como a atuação federal e estadual lançou mão da corrida educacional através do EaD como elemento central para suprir o déficit da mão de obra docente, déficit histórico no campo educativo brasileiro.

Os crescentes incentivos aos projetos de implementação e fortalecimento do EaD no Brasil vão ao encontro de discursos que se nutrem do caráter ilusório quanto às possibilidades de uma formação efetiva. Isto na medida mesma em que o ideal de uma boa formação pode ser falsificado pelas retóricas de um mundo organizado justamente pela imposição de todos os instrumentos de adaptação e integração que a obstruem.

De acordo com Litto (2014) o Brasil ainda é um país nostálgico e conservador, e por conta dessas características que impregnam as universidades brasileiras, o país não conseguirá suprir suas necessidades internas de mão de obra qualificada. Então, esta deverá ser desenvolvida pelo EaD:

“As ambições do Brasil em incrementar sua importância no cenário internacional correm o risco de inviabilidade devido a uma força de trabalho cuja capacidade e quantidade está aquém dos parâmetros globais. A educação a distância (EAD) teve sua implantação no ensino superior no Brasil retardada pelo con-

³²Jaime GIOLO, “A educação a distância e a formação de professores” em *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, setembro/dezembro 2008, págs. 1211-1234. Disponível em www.cedes.unicamp.br Acessado em janeiro/2013.

³³ Idem, pág. 32

servadorismo da comunidade acadêmica, gerações de burocratas sem visão da educação, e pelo Congresso Nacional. As críticas feitas no Brasil à EAD são resultado do desconhecimento das suas conquistas no exterior e dos mitos que impedem seu uso pleno para democratizar o acesso aos estudos avançados e à sua certificação. As novas ferramentas digitais, como objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos e cursos massivos abertos e *on-line*, certamente oferecem o caminho para dinamizar o ensino/aprendizagem em geral e possibilitar a aprendizagem independente”³⁴.

Contudo, a nosso ver, as ações de institucionalização do EaD, em especial para a formação docente, desdobraram-se em uma formação docente cindida, prejudicada, pois quando temos a modalidade à distância para formação inicial e/ou continuada temos a materialização do:

“(...) esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para ‘capacitação em serviço’, ou até mesmo ‘reciclagem’, visto que a formação inicial ‘presencial’ não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EaD, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias. Já nos braços virtuais das universidades públicas, na formação cindida, as TIC estão no centro, as considerações pedagógicas nas margens e as questões de fundo obliteradas”³⁵.

Existiu ao longo do século XX, porém, como nos esforçamos por mostrar, o primado dos objetos técnicos na Educação. Esses objetos figuraram em discursos políticos que acenavam para o desenvolvimento do país por meio da exaltação aos meios tecnológicos como possibilidade de divulgação ampliada da educação e da cultura. E o fizeram imiscuindo educação e cultura numa lógica fundamentalmente econômica. Diversas plataformas de comunicação foram utilizadas como “aportes salvadores” para uma demanda de formação profissional requerida pelo desenvolvimento do mercado. Mas os sucessos passíveis de serem auferidos por essa via estão longe de serem suficientes quando levamos em consideração o motivo emancipador inerente à educação.

As atuais propostas pedagógicas para ampliação da modalidade EaD são o prolongamento de estratégias políticas que ao longo do século XX buscaram, através

³⁴Fredric M. LITTO, “As interfaces da EaD na educação brasileira”. Disponível em: <http://www.abed.org.br/documentos/as_interfaces_da_ead_prof_Litto.pdf> Acessado em abril/2014.

³⁵ Raquel Goulart BARRETO, “Configuração da política nacional de formação de professores a distância” em *Em Aberto*, Brasília, novembro/ 2010, v. 23, n. 84.

dos meios de comunicação como o rádio e a televisão, afirmar políticas condizentes com anseios de integração, acomodação, e por que não dizê-lo de maneira explícita: também de dominação social. Atualmente esses aspectos apenas se intensificaram. Longe de representarem uma “revolução”, o emprego das TICs no âmbito da educação apenas prossegue o conservadorismo político, e certo autoritarismo, agora menos perceptível devido à sofisticação das tecnologias de última geração, e também às novas retóricas engendradas para nos convencer de que trata de uma verdadeira “educação formal para todos”.