

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Uma análise do surgimento da educação a distância
no contexto sócio-político brasileiro do final da
década de 30 e início da década de 40**

**Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes
Heloani**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Título: Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40

Autora: MARIA ESMERALDA MINEU ZAMLUTTI

Orientador: Prof. Dr. JOSÉ ROBERTO MONTES HELOANI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por MARIA ESMERALDA MINEU ZAMLUTTI e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/ 02/ 2006

Assinatura: _____
Orientador

COMISSÃO JULGADORA

Dr. Luis Enrique Aguilar

Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Dra. Sônia Giubilei

Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

© by Maria Esmeralda Mineu Zamlutti, 2006.

UNIDADE	BC
Nº CHAM.	
T/UNICAMP	
Z14a	
V	EX
TOMBI	69495
PROC	16.123.06
C	D 1
PRECO	11.000
DAT	2/08/06

BIBID - 383638

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Z85a

Zamlutti, Maria Esmeralda Mineu.

Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio—
político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40 / Maria
Esmeralda Mineu Zamlutti. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : José Roberto Montes Heloani.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação à distância. 2. Educação - Brasil. 3. Literatura. 4. Fontes
históricas. 5. Política social. I. Heloani, José Roberto Montes. II. Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-259-BFE

Keywords : Distance education; Education in Brazil; Literature; Historics sources; Social politics

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Luís Enrique Aguiar
Profa. Dra. Mitsuku Aparecida Makino Antunes
Profa. Dra. Sônia Giubilei
Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Data da defesa: 20/02/2006

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral compreender melhor a educação a distância numa perspectiva global, bem como a sua trajetória histórica ao longo do tempo, através de uma literatura específica sobre o tema e, como objetivo específico, conhecer, compreender e analisar o surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40, para o que se buscou sustentação teórica tanto na literatura específica sobre educação a distância no Brasil, quanto na literatura advinda das áreas da educação, política, economia, história e sociologia. O procedimento metodológico adotado foi o de análise qualitativa, numa perspectiva sócio-política, organizando-se o trabalho em cinco etapas, de modo a se evidenciar os seguintes pontos: os significados atribuídos pelos estudiosos da educação a distância cujas obras serviram para fundamentar teoricamente o trabalho quanto a esse tipo de modalidade pedagógica; a trajetória da educação a distância no mundo ao longo do tempo; a trajetória histórica da educação a distância no Brasil até o seu surgimento como ensino sistematizado, no final da década de 30 e início da década de 40; o lugar que a educação ocupou no contexto sócio-cultural brasileiro, em especial, a sua relação com as esferas política e econômica, desde o período colonial até o final da década de 30; e por fim, os contextos educacional, político e econômico brasileiros durante a década de 30, isto é, as bases sobre as quais surgiu o primeiro ensino a distância, sistematizado, no país. Mediante a escassez de literatura sobre o pioneirismo da educação a distância no Brasil, buscou-se dados junto à "fontes primárias", através de depoimentos dos representantes das instituições pioneiras, bem como, de entrevistas e depoimentos de alguns representantes da "história viva" da nossa educação a distância. O Estudo mostrou que a trajetória da educação a distância no Brasil é marcada por dois momentos distintos: a educação a distância oficial, implantada e regulamentada pelas esferas governamentais, na década de 70, e a não-oficial, que surgiu com o ensino por correspondência oferecido pelo Instituto Monitor, a partir de 1939, e pelo Instituto Universal Brasileiro, a partir de 1941, que tentavam constituir-se, naquele momento, numa alternativa de educação para o trabalho, voltada especialmente às classes populares.

Palavras-chave: educação a distância; surgimento; literatura; fontes primárias; educação no Brasil; contextos sócio-político, sócio-econômico e educacional brasileiros.

ABSTRACT

The main purpose of this paper was to better understand distant education in a global perspective, as well as its history through time and specific literature concerning the topic and, as specific purpose, know, understand, and analyze the coming up of distant education in the Brazilian political and social contexts by the end of the 30's and beginning of the 40's, checking up theorist support in specific literature about distant education in Brazil and literature came from alike areas such as Education, Politics, Economy, History and Sociology. The chosen method was the qualitative analysis in social and political perspectives, organizing the work in 05 stages, in order to point out: the meaning given by researches to distant education, once their literature based this paper concerning the type of pedagogy; the distant education history through out time; the distant education history in Brazil until the systematic education was started up at the end of the 30's and beginning of 40's; the distant education importance in the social and political contexts in Brazil, specially its interface with politics and economy since the beginning of the 30's; and the educational, political and economical contexts in Brazil along the same decade, furthermore the bases where systematic distant education has been initialized. By means of the scarcity on the pioneer of the long-distances education in Brazil, one searched given together to the "primary sources", through depositions of the representatives of the pioneering institutions, as well as of interviews and depositions of some representative of the "alive history" of our long-distance education. The research has proved that distant education in Brazil has two pretty different points: the official distant education approved by the Government in the 70's and the non-official one which was started and coordinated by Instituto Monitor in 1939, and has been continued by Instituto Universal Brasileiro from 1941, on looking up at that time for work education to the ones in need.

Key Words: distant education; literature; primary bases, education in Brazil; social and political contexts; Brazilian social, political and educational.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo exemplo de
força, coragem
e dignidade

e aos meus filhos, René e Flávia,
aos quais tenho tentado deixar
o mesmo exemplo.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho de Doutorado, não só o sentimento de realização tomou-me completamente, mas também a necessidade de agradecer especialmente a algumas pessoas.

Sem dúvida, dentre todos os que me acompanharam e me incentivaram a realizar este curso de Doutorado, uma pessoa foi fundamental e por isso merece meu mais profundo agradecimento: meu orientador Professor Doutor José Roberto Heloani que, com muito carinho, paciência e capacidade de compreensão acompanhou-me desde o início desta empreitada até sua conclusão.

Agradeço, ainda

À Professora Doutora Mitsuko Aparecida Makino Antunes (Mimi), por fazer parte da minha vida acadêmica, primeiro, como professora na cadeira de Psicologia Social no curso de graduação em Psicologia; depois, como membro das bancas de qualificação e defesa da minha Dissertação de Mestrado na PUC de São Paulo, agora, como membro das bancas de qualificação e defesa da minha Tese de Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp e, para sempre, meu exemplo do que é ser um verdadeiro Mestre.

Aos Professores Doutores Luis Enrique Aguilar e Sônia Giubilei, por aceitarem fazer parte das bancas de qualificação e defesa desta minha Tese de Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp;

À Professora Doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, por aceitar fazer parte da banca de Defesa da minha Tese de Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp;

Ao ex-Ministro Jarbas Passarinho, aos Professores Samuel Pfromm Netto e Arnaldo Niskier, à Elaine Cristina Palhares Guarisi e Luis Fernando Naso, pela inestimável colaboração e, especialmente, interesse demonstrado pelo trabalho.

À Professora Doutora Maria José Petri, pelo companheirismo nos momentos mais difíceis;

À Itamara, pelo carinho e disposição em ajudar;

A todos aqueles que, de alguma maneira, colaboraram na realização deste trabalho, com manifestações de afetividade e palavras de incentivo.

A todos,
muito obrigada.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1 – Pensando a educação a distância	11
Capítulo 2 – Uso do termo, definições e conceitos	15
2.1 Uso do termo	15
2.2 Definições e conceitos	15
Capítulo 3 - A trajetória da educação a distância	23
3.1 Os primórdios da educação a distância	24
3.2 O desenvolvimento da educação a distância	27
Capítulo 4 - A trajetória da educação a distância no Brasil	33
4.1 A educação a distância oficial no Brasil	34
4.1.1 Implantação da educação a distância oficial no Brasil	34
4.1.2 Regulamentação da educação a distância oficial no Brasil	34
4.1.2.1 História viva da educação a distância oficial a distância no Brasil	39
4.1.2.1.1 Jarbas Passarinho	41
4.1.2.1.2 Samuel Pfromm Netto	41
4.1.2.1.3 Arnaldo Niskier	49
4.2 A educação a distância não oficial no Brasil	51
4.2.1 O pioneirismo brasileiro	51
4.2.1.1 As instituições pioneiras	58
4.2.1.1.1 Instituto Monitor	58
4.2.1.1.2 Instituto Universal Brasileiro	64
Capítulo 5 – A preocupação com o passado da educação no Brasil	73
5.1 Incursão pelo passado da educação no Brasil	73
5.1.1 A educação no Brasil colonial	74
5.1.2 A educação no Brasil Reino Unido	78
5.1.3 A educação no Brasil imperial	81
5.1.3.1 Educação no Governo de D. Pedro I	81
5.1.3.2 A educação no Governo de D. Pedro II	83
5.1.4 A educação na Primeira República	88
Capítulo 6 - A década de 30 no Brasil	93
6.1 O contexto sócio-político brasileiro na década de 30	93
6.2 O contexto sócio-econômico brasileiro na década de 30	104
6.3 O contexto educacional brasileiro na década de 30	110

Capítulo 7 - Análise	121
Considerações	139
Referências	143
Apêndices	153
Anexos	197

INTRODUÇÃO

Fica difícil entender, no mundo caracterizado pelas maravilhas da sociedade da informação, as possíveis resistências ao emprego da EAD. Só o fato de ainda exibirmos a estatística de 19 milhões de analfabetos seria motivo bastante para utilizar as tecnologias hoje disponíveis para a educação, como é o caso dos vídeos, TVs digitais, computadores e da enigmática internet.
(NISKIER, 1999, p.21)

Educar a distância. Ensinar a distância. Aprender a distância. Aprender sem mestres. Compromissar-se com a aquisição do conhecimento sem as habituais cobranças do professor e da instituição educacional. Construir um saber sem mediação pedagógica presencial. Substituir o mestre pelo computador e a sala de aulas pela correspondência, *internet*, teleconferência, videoconferência ou telecurso. Ligar-se ao conhecimento sem ligar-se àquele ou àquela que o representa. Apaixonar-se pela busca do saber sem a paixão do mestre por este mesmo saber. Aprender sem modelos. Aprender “sozinho” com segurança. Estudar sem um espaço físico reconhecidamente pedagógico, sem relações de coleguismo, interações grupais e vínculo institucional, e crescer sem interações interpessoais. Será isso possível?

Essa indagação surgiu há alguns anos, quando, pela primeira vez, teve-se contato com um texto sobre educação a distância e, de imediato, não foi possível alcançar a compreensão de como se processava essa nova modalidade de educação. Finalizada a leitura do referido texto, a reflexão sobre as experiências, enquanto estudante, enquanto professora universitária e, em especial, a reflexão sobre o trabalho de mestrado, no qual a relação pedagógica presencial, ou seja, a relação direta do aluno com seu professor ou professora e com sua escola, foi considerada elemento indispensável ao processo educacional, tornaram-se inevitáveis. Talvez devido às conclusões atingidas, no trabalho de Mestrado, de que a relação pedagógica presencial era elemento essencial no processo ensino-aprendizagem, não se conseguia imaginar como seria possível a aplicação de uma modalidade de educação que desprezava

tanto esta relação quanto a existência do espaço físico da instituição escolar, a uma população com a formação cultural do povo brasileiro. Uma questão apresentava-se insistentemente: como seria possível instituir, na cultura brasileira, uma educação sem a relação pedagógica presencial e sem um espaço físico da escola, uma vez herdeiros de uma educação que, por séculos, ensinou a representar o professor como “segundo pai”, a professora como “segunda mãe” e a escola como extensão do “próprio lar”. Embora reconhecendo que tais conceitos podem não se adequar mais à atual realidade social brasileira, não se pode negar que não só já tiveram fortes defensores, mas se encontram, ainda hoje, bastante presentes nas representações de algumas parcelas da população.

Afirma-se isso porque, para quem labuta na área da educação, não é difícil perceber o quanto os conceitos do professor como “segundo pai”, da professora como “segunda mãe” e da escola como “extensão da própria casa” encontram-se ainda enraizados em nossa cultura educacional, e mesmo que se considerem estes conceitos como antigos, e até inadequados, para a educação brasileira atual, acredita-se que eles só mudaram de foco, mas permanecem vivos em nossos estudantes, já que, se, por um lado, as crianças não esperam mais encontrar na educação escolar “um segundo pai”, uma “segunda mãe” e tampouco a escola como uma “extensão de suas casas”, por outro lado, aprendem desde muito pequenos que, ao iniciar a vida estudantil, podem contar com uma “tia” para ensinar-lhes e com “um espaço especial” para aprender, possivelmente atribuindo-lhes os mesmos significados de outrora. Isso mostra que, por mais que a educação brasileira tenha sofrido profundas transformações ao longo de sua história, especialmente nas últimas décadas, a figura do professor como autoridade paterna ou da professora como autoridade materna e da escola como “um lugar próprio de aprendizagem”, é algo ainda presente na cultura escolar do país.

Acredita-se também que, os conceitos de professor como “segundo pai”, de professora como “segunda mãe” e da escola como “extensão do lar”, serviram a uma educação calcada numa ideologia que sustentou as instituições escolares até o início da segunda metade do século passado, para a qual a escola tinha, dentre outras, a função de dar continuidade e, até mesmo, de reforçar a educação recebida em casa, ou seja, de consubstanciar os valores dos agentes socializadores que, sem dúvida, refletiam os valores da sociedade, que como bem

aponta Otaíza Romanelli¹, pode ser constatado na rigidez dos sistemas de avaliação até hoje vigentes, os quais são assegurados por regulamentos estabelecidos pelos órgãos governamentais responsáveis pelo ensino no Brasil. Essa herança cultural faz com que ainda hoje os significados de tais conceitos permaneçam enraizados em boa parte da população brasileira, resultando em que muitos pais continuem delegando aos professores e à escola a responsabilidade pela educação de seus filhos, como um todo, e não apenas a responsabilidade pela educação escolar.

Isso leva a pensar que tanto o professor quanto a escola são, ainda, aspectos fundamentais do processo ensino/aprendizagem no meio educacional, e que por se tratar de uma construção advinda da cultura, tanto a imagem do professor como “segundo pai” quanto da professora como “segunda mãe” e da escola como “extensão do lar” não pereceram totalmente, mas apenas foram substituídas: o “segundo pai” por um “tio”, a “segunda mãe” por uma “tia” e a escola por um espaço especialmente pedagógico, agora privilégio daqueles “já privilegiados economicamente”. Afirma-se isso porque, na experiência diária como professora, observa-se, sem muito esforço, o quanto o comportamento do aluno ainda é, em grande parte, determinado pela relação que ele estabelece com seus mestres e com sua escola, já que não é raro ouvir alguém dizer que estudou ou estuda nesta ou naquela escola; que foi ou é aluno destes ou daqueles mestres; que o filho estuda nesta ou naquela universidade, como referência a um grande privilégio. Assim, parece um fato natural que a escola e a presença física do mestre sejam, ainda, parte das representações, uma vez que são parte da vida dos nossos estudantes, desde muito cedo.

Tudo isso faz supor que, devido aos conceitos acima encontrarem-se ainda tão enraizados na cultura educacional, para muitos brasileiros, não será tarefa fácil conceber uma modalidade pedagógica que nega tanto a instituição escolar quanto a função do professor e da professora. Talvez em outras culturas, com outras formas de socialização e conseqüentemente outras concepções de educação escolar, um modelo pedagógico que despreza tanto o espaço físico reconhecidamente pedagógico - a escola - como a presença física do mestre - professor ou professora -, possa ser melhor compreendido, porém para a população brasileira essa modalidade de educação pode, ainda, gerar grandes incertezas.

¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2002, p.

A literatura utilizada para dar sustentação teórica a esse trabalho, mostrou que não é recente a busca de novas “alternativas” educacionais e propostas de novos modelos pedagógicos que visam a atender as exigências de um mundo que, a cada dia, pede novos conhecimentos e novas especializações. Nessa mesma literatura encontram-se autores que vão ainda mais além e defendem não só o distanciamento físico entre o aluno e seu universo escolar, mas também a total descolarização como o único meio de sobrevivência satisfatória nestes tempos de globalização. Dentre esses autores, chamou a atenção o posicionamento de Ivan Illich², que propõe a total extinção da escola, alegando ser ela a instituição por excelência geradora de preconceitos e exclusão social, conforme afirma,

A desinstalação da escola poderia acabar com a atual discriminação contra recém-nascidos, adultos e velhos e deixar de favorecer apenas adolescentes e jovens. A decisão social de colocar preferencialmente recursos educacionais à disposição daqueles que superaram a extraordinária capacidade de aprender dos quatro primeiros anos e não atingiram o grau da aprendizagem automotivada parecerá, respectivamente, um tanto bizarra. (ILLICH, 1973, p. 61).

Isso mostra que há mais de trinta anos já eram encontrados autores da área da educação que, como o acima citado, desconsideravam totalmente a função educacional da escola, devido a acreditarem ser a escola um “fenômeno moderno”, ou melhor, uma “invenção” do mundo moderno, já que até o século XIX as crianças das classes privilegiadas eram educadas em seus próprios lares ou em escolas particulares acessíveis a uns poucos, enquanto as crianças das classes populares aprendiam com as próprias experiências. Fundamentando seu posicionamento ILLICH (1973, p. 63), afirma ainda,

Metade dos habitantes desse planeta jamais colocou os pés numa escola. Não tem contacto com professores e não usufrui do privilégio de abandonar a escola antes de completar o curso (drop out). Apesar disso aprendem com relativa eficiência a mensagem transmitida pela escola: precisam de escola sempre e sempre mais. A escola os usufrui na sua própria inferioridade, através da cobrança de impostos escolares, ou através de um demagogo que cria expectativas pela escola, ou através de seus filhos quando estes já morderam o anzol. Desse modo os pobres são despojados de sua auto-estima, pela submissão a um credo que garante a salvação apenas pela escola. A Igreja lhes deu ao menos uma chance de arrependimento na hora da morte. A

² ILLICH, Ivan, *Sociedades sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1973.

escola lhes deixa a expectativa (uma esperança vã) de que seus netos o farão. Esta expectativa refere-se, obviamente, a um maior aprendizado oriundo da escola e não de professores.

Considera-se que as concepções do autor acima, assim como as de outros que seguem a mesma linha de pensamento, advém de uma ideologia totalmente adversa e com a qual não se pode compactuar, mas que se procura entender, já que não cabe aqui julgar, e sim respeitar, por serem estas as suas propostas.

Devido à educação recebida, uma educação totalmente ancorada nos preceitos da cultura brasileira, ao deparar com propostas educacionais como as do autor acima, bem como com as propostas de um grande número de autores reconhecidos na área da educação, cujos pensamentos seguem na mesma direção, a educação a distância suscitou, ainda, os seguintes questionamentos: estará a população brasileira preparada para receber uma educação escolar fundada quase que totalmente no distanciamento entre o aluno e a sala de aulas, entre o aluno e seus mestres? Conseguirá o nosso aluno "romper" com a tradição há tanto tempo enraizada na cultura, de considerar a escola como o espaço próprio para aquisição de conhecimentos e o professor como elemento fundamental da educação escolar? Conseguirá uma educação sem escola e sem professor propiciar uma verdadeira aprendizagem? Poderá a educação a distância ter o mesmo significado que tem a educação tradicional, mesmo com todas as deficiências que, reconhecidamente, tem a educação escolar brasileira atual? Conseguirá o aluno aplicar com segurança o conhecimento adquirido através da educação a distância?

Ao buscar respostas para tantos questionamentos, pensou-se, inicialmente, num estudo que tratasse das conseqüências de algumas das características da educação a distância na aprendizagem do aluno, especialmente a falta da relação pedagógica presencial e do espaço físico da escola, uma vez que o que caracteriza basicamente tal modalidade é exatamente a ausência desses dois elementos. Porém, já no início da pesquisa teórica para a fundamentação do trabalho, um outro aspecto da educação a distância mostrou-se instigante, mais do que a idéia inicial, tornando-se o foco de interesse e transformando-se no objeto de estudo deste trabalho. Partiu-se do princípio de que só seria possível compreender a grande aceitação que vem tendo a educação a distância, no Brasil hoje, se pudesse ser compreendido o seu surgimento no Brasil, isto é, em que momento da história o ensino a distância tornou-se uma realidade entre nós e, ainda, em que contexto sócio-político isso ocorreu.

Sem nenhuma pretensão de elaborar uma “história” da educação a distância no Brasil, mas com o objetivo específico de conhecer, compreender e analisar como surgiu a educação a distância no Brasil e em que contexto sócio-político, isto é, sobre quais bases tal evento despontou no país, estava lançado o desafio de realizar este trabalho de doutorado.

Por ser a educação a distância um modelo pedagógico bastante recente, se comparado a outros, especialmente no Brasil, e por não existir, praticamente, nenhuma literatura a respeito de sua trajetória histórica no país, compreender o seu surgimento, exigiu, antes de mais nada, conhecer a realidade social brasileira do momento em que aqui surgiram os primeiros cursos por correspondência no final da década de 30 e início da década de 40³. Para tanto, foi necessário conhecer e compreender os fatos que marcaram a sociedade brasileira no período referido, recaindo a escolha sobre o contexto sócio-político, por ser considerado o contexto que abrange todos os demais contextos que formam a sociedade como um todo. Essa escolha deveu-se, também, à crença de que, dentre todos os contextos que formam uma sociedade, o sócio-político é o que mais diretamente interfere na esfera sócio-econômica, a qual quase sempre influencia diretamente a evolução da organização do ensino, porque determina, de um modo geral, o que a escola deve oferecer para atender as necessidades de recursos humanos, especialmente nas sociedades capitalistas.

Assim, o estudo teve como *objetivo geral* compreender melhor a educação a distância numa perspectiva global, bem como a sua trajetória ao longo do tempo. Para atingir este objetivo lançou-se mão de uma literatura específica sobre o tema, com obras e/ou trabalhos de autores diversos. Como *objetivo específico*, buscou-se conhecer, compreender e analisar o surgimento da educação a distância, no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40, momento em que aqui surgiram, de modo sistematizado, os primeiros cursos a distância, com o ensino por correspondência oferecidos pelo Instituto Monitor e pelo Instituto Universal brasileiro, instituições estas reconhecidas como as pioneiras da educação a distância no Brasil, e que procuravam atender algumas necessidades da mão-de-obra demandada na época. Para atingir este objetivo, buscou-se, além da literatura específica sobre o tema, uma literatura que levasse a conhecer um pouco mais o processo educacional brasileiro e sua relação com as esferas política e econômica, ao longo da história do Brasil, até

³ Ao longo deste trabalho sempre que nos referirmos a alguma década ou “anos”, em especial às décadas ou anos 30 e 40, estaremos nos reportando a estas épocas, no século XX.

o final da década de 30, ou seja, uma literatura das áreas da educação, história, política, economia e sociologia.

Paralelamente ao trabalho teórico, empreendeu-se um trabalho de pesquisa de campo buscando dados em suas fontes geradoras (fontes primárias) através de entrevistas e depoimentos de pessoas cujos nomes e/ou, instituições que representam, estivessem diretamente vinculadas à história da educação a distância no Brasil.

Ressalta-se, ainda, que o interesse recaiu, também, sobre as trajetórias dos Institutos Monitor e Universal Brasileiro, devido à constatação de terem sido estas as instituições que introduziram, de modo sistematizado, os cursos a distância no Brasil, com o ensino por correspondência, mantendo-se ativas desde o seu surgimento no final da década de 30, até os dias de hoje. Despertou o interesse, ainda, o fato de essas duas instituições terem sobrevivido a todas as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira nesses mais de 60 anos, procurando atender algumas demandas surgidas em cada momento da história, mesmo tendo que enfrentar os preconceitos do meio acadêmico brasileiro que considerava o ensino a distância algo destinado apenas às classes populares, numa clara alusão à sua inferioridade em relação ao ensino tradicional, como mostram GIUSTA e FRANCO (2003, p. 28),

Supõe-se que essa origem da EAD tenha contribuído para o preconceito que se forma em torno dela, acentuado pelo fato de essa modalidade ter-se destinado, predominantemente, àqueles que não conseguiram escolarizar-se pela forma convencional e no tempo próprio. Assim, a educação a distância era marcadamente a distância do ponto de vista geográfico e do ponto de vista político, pela marginalização dos seus usuários em comparação com quem usufruía da modalidade convencional.

Confirmando o que dizem os autores acima, ao se iniciar este trabalho, constatou-se que ainda hoje existe um certo preconceito em relação à educação a distância, embora seja inegável que atualmente a marginalização para com aqueles que recorrem a esse tipo de ensino, se comparada à época do seu surgimento, já é bem menor. Como se entende que, de um modo geral, os preconceitos mudam conforme mudam os valores da sociedade, e que os pioneiros quase sempre arcam com o ônus próprio do pioneirismo, não se poderia ignorar, nesse estudo sobre o surgimento da educação a distância no Brasil, as trajetórias das referidas instituições.

Assim, para atingir os objetivos acima propostos, optou-se por realizar o trabalho da seguinte maneira.

Procedimentos Metodológicos

Procurou-se estruturar o trabalho de modo que, ao longo dos seus capítulos, pudessem ser evidenciados os seguintes pontos: os significados atribuídos pelos estudiosos da educação a distância, cujas obras fundamentaram teoricamente o trabalho, a esse tipo de modalidade pedagógica; a trajetória da educação a distância no mundo; a trajetória histórica da educação a distância no Brasil, até o seu surgimento como ensino sistematizado, isto é, o ensino por correspondência oferecido pelo Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro; o lugar que a educação ocupou no contexto sócio-cultural brasileiro, em especial, a sua relação com as esferas política e econômica, desde o período colonial até o final da década de 30; e por fim, o surgimento da educação a distância, no contexto escolhido para ser palco da análise, pelo fato de ele constituir as bases sobre as quais esse tipo de prática pedagógica aqui surgiu e se instalou definitivamente. Para tanto, dividiu-se o trabalho em cinco etapas, como se explica a seguir:

Etapas da pesquisa

Na **primeira etapa**, buscou-se um referencial teórico de autores diversos e coleta de dados da *internet*, para definir e conceituar de um modo geral a educação a distância, e também para conhecer um pouco a sua trajetória ao longo do tempo, conforme mostra o capítulos 1, 2 e 3.

Na **segunda etapa**, pesquisou-se um referencial teórico de autores brasileiros especificamente sobre a educação a distância no Brasil; coleta de dados nas “fontes primárias” e, ainda, coleta de dados na *internet*, para conhecer melhor a trajetória da educação a distância no Brasil, conforme mostra o capítulo 4.

Para dar sustentação empírica ao trabalho, empreendeu-se uma pesquisa de campo, coletando os dados diretamente em suas fontes geradoras, as quais foram denominadas neste trabalho, de “fontes primárias”. Considera-se como “fontes primárias” pessoas e/ou instituições publicamente reconhecidas por seus vínculos (obras e/ou trabalhos) com a educação a distância no Brasil. Os dados foram coletados através de entrevistas semidirigidas e depoimentos concedidos pessoalmente e especialmente para este trabalho (com exceção de um depoimento, recebido por *e-mail* após vários contatos telefônicos com o depoente), como se vê a seguir:

- uma entrevista semidirigida, concedida pessoalmente por Jarbas Passarinho, em seu escritório na cidade de Brasília, em janeiro de 2002 (a íntegra desta entrevista encontra-se no Apêndice 01 do trabalho);
- uma entrevista semidirigida, concedida pessoalmente por Samuel Pfromm Netto, em seu consultório na cidade de São Paulo, em julho de 2002 (a íntegra desta entrevista encontra-se no Apêndice 02 do trabalho);
- um depoimento, enviado por *e-mail*, por Arnaldo Niskier, em junho de 2003 (a íntegra deste depoimento encontra-se no Anexo 01 do trabalho).
- um depoimento, concedido pessoalmente por Elaine Cristina Palhares Guarisi, representante do Instituto Monitor, na sede da instituição na cidade de São Paulo, em outubro de 2002 (a íntegra deste depoimento encontra-se no Apêndice 03 do trabalho);
- um depoimento, concedido pessoalmente por Luis Fernando Naso, representante do Instituto Universal Brasileiro, na sede da instituição na cidade de São Paulo, em agosto de 2001 (a íntegra deste depoimento encontra-se no Apêndice 04 do trabalho);

Para a realização tanto das entrevistas quanto dos depoimentos, foi utilizado um roteiro básico de entrevista semidirigida, cujo teor foi gravado em fita cassete, transcrito e enviado

aos entrevistados e depoentes que, posteriormente, devolveram com suas correções pessoais (o modelo desse roteiro encontra-se no Apêndice 05 do trabalho).

Tanto os entrevistados quanto os depoentes autorizaram, por escrito, a divulgação do teor de suas entrevistas ou depoimentos, na íntegra, neste trabalho de doutorado (o modelo da autorização encontra-se no Apêndice 06 do trabalho).

Os dados das entrevistas e dos depoimentos acima citados foram compilados e compõem parte do capítulo 4 do trabalho.

Na **terceira etapa**, buscou-se um referencial teórico de autores brasileiros para primeiro conhecer e compreender o processo educacional no Brasil até o início da década de 30, e de modo mais aprofundado, os contextos político, econômico e educacional brasileiros na década de 30 e, depois, tentar analisar o surgimento da educação a distância no contexto sócio-político do final da década de 30 e início da década de 40, momento em que surgiram no país os primeiros cursos por correspondência já sistematizados. Para tanto, fez-se necessário lançar mão de uma literatura não apenas sobre a política, economia e educação, mas também sobre história e sociologia, como mostram os capítulos 05 e 06.

Na **quarta etapa**, procurou-se analisar qualitativamente e numa perspectiva sócio-política, os dados obtidos ao longo do trabalho, tentando compreender o surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40, conforme mostra o capítulo 7.

Na **quinta e última etapa**, foram tecidas as considerações a partir da análise dos dados obtidos ao longo de todo o trabalho.

Capítulo 1 - PENSANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No contexto das mudanças que caracterizam o mundo nesta passagem de século e pensando a educação para o futuro milênio, cujos contornos a rapidez das mudanças tecnológicas, econômicas e político-sociais não nos permite antecipar, podemos dizer que educação, formação e cultura serão sem dúvida os melhores instrumentos com os quais poderá contar o indivíduo para sobreviver e prosperar.
(BELLONI, 1999, p.101)

A última década do século XX viu despontar uma infinidade de descobertas e inovações científicas, marcando decisivamente a vida humana neste início do século XXI. A humanidade passa por um período de transição extremamente complexo e de múltiplos desafios, exigindo do ser humano conhecimentos e saberes mais abrangentes e, muitas vezes, mais aprofundados. Ao mesmo tempo em que mais da metade dos seres humanos sobrevivem em condições subumanas, enfrentando as misérias, as violências e as tragédias que caracterizam estes novos tempos, em todos os ramos da ciência e em todos os cantos do globo terrestre o avanço científico é um fato concreto. Concebida como apenas mais uma dimensão da vida humana, a educação não poderia ficar indiferente a esta nova era, surgindo, a cada instante, novas propostas de práticas educativas, mesmo porque as demandas econômicas que nos últimos anos cresceram em ritmo cada vez mais acelerado, têm exigido que novos modelos de educação sejam pensados para atender suas necessidades, como bem ilustra MITSUKO ANTUNES (2003, p. 9),

No mundo atual, o desenvolvimento científico e tecnológico tem alcançado patamares nunca antes imaginados. Tempo e espaço adquirem novos significados com a eliminação das distâncias pelas redes informatizadas. Novos conhecimentos vêm transformar profundamente a estrutura produtiva, a educação, a assistência à saúde, as artes, as relações humanas. Alguns velhos problemas, no entanto, não apenas permanecem como tendem a agravar-se: a miséria, a exclusão social, a violência, a limitação do acesso ao saber e à saúde, o desemprego, a xenofobia, o racismo, as guerras imperialistas, a escassez de perspectivas existenciais.

Como visto, no parágrafo anterior, nesse novo panorama que atinge o mundo como um todo, novas modalidades pedagógicas se fazem necessárias para atender as novas demandas sociais e, talvez seja esta uma das razões pelas quais a educação a distância tomou vulto nos últimos anos, sendo considerada por muitos como a alternativa mais viável, senão a única, a um número bastante expressivo de indivíduos impossibilitados de obter conhecimento por meio da educação tradicional.

Ainda considerada por muitos como uma inovação pedagógica dos últimos tempos, ver-se-á, no decorrer deste trabalho, que um considerável número de pesquisas e estudos tem mostrado que a educação a distância vem sendo praticada sistematicamente há no mínimo dois séculos, e que embora se trata de uma modalidade educacional não tão recente, apenas nas últimas décadas foi largamente difundida e, sem dúvida, cada dia mais reconhecida.

Ao denominar a educação a distância de “a tecnologia da esperança”, Niskier (1999), acredita que o deslocamento do conhecimento da sala de aulas para diversos outros lugares, através das novas tecnologias educacionais, possibilita romper com a elitização do conhecimento e permite a todo e qualquer indivíduo o acesso ao saber, “Além dos motivos individuais, o país tem necessidade de cidadãos escolarizados até onde sua capacidade permita, e nem sempre isso tem sido possível pelas vias formais de acesso a escola” (NISKIER, 1999, p. 358).

Só se pode concordar com o autor acima, em parte, pois bem se sabe que, a uma população economicamente desfavorecida como a grande maioria da população brasileira, o acesso às novas tecnologias é ainda “um grande sonho”. Afirma-se isso porque, na experiência prática, enquanto professora universitária, é comum deparar com alunos que, mesmo cursando uma universidade particular numa metrópole como São Paulo, não dispõem de condições para beneficiar-se do computador ou de outros tipos de recursos para desfrutar as “maravilhas” do mundo tecnologizado.

Pelo acima exposto e por ser a educação a distância uma modalidade educacional que aparentemente rompe com os pressupostos básicos dos modelos tradicionais de educação, um dos aspectos que mais despertou interesse foi compreender em que contexto ela surgiu no Brasil, ou melhor, que demanda ou que demandas esse tipo de prática pedagógica veio atender. Inicialmente, pareceu fácil compreender como, quando, e por que a educação a distância surgiu no Brasil, mas, ao buscar-se tais elucidações, deparou-se com total escassez

de literatura sobre tal evento, e as poucas obras encontradas que versam sobre a história da educação a distância nem sequer citam sua existência em terras brasileiras, mostrando apenas seu aparecimento e desenvolvimento no exterior, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos.

A constatação acima motivou a empreitada deste trabalho, buscando conhecer, compreender e analisar o surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40, período, como se sabe, de grandes transformações em todos os segmentos da sociedade brasileira. E, como já dito, anteriormente, ao se buscar tal compreensão, a atenção voltou-se também às instituições reconhecidas como as pioneiras do ensino a distância, as quais há mais de sessenta anos oferecem cursos a distância, em todo o território nacional - o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro.

Na verdade, o interesse pelo tema não surgiu repentinamente, nem do acaso e tampouco de uma simples curiosidade, mas da necessidade de refletir sobre a educação no Brasil, de um modo geral, já que isso é uma preocupação que perdura há mais de quinze anos, desde o início da carreira docente, no ensino superior, ao perceber alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, devidas às lacunas da escolarização básica que receberam.

Nesses mais de quinze anos de docência e de empenho em mostrar aos alunos a importância de se viver plenamente o ambiente universitário, assim como a importância das relações que se estabelecem no ambiente escolar (relações com a instituição, com os colegas, com os mestres, com os funcionários etc.), como elementos fundamentais ao seu crescimento pessoal (emocional e intelectual) e à sua formação profissional, a educação a distância acabou tornando-se o foco de atenção, dessa pesquisa.

Com as novas tecnologias, novas metodologias de ensino foram criadas para atender a uma parcela da população ávida ou necessitada de conhecimento e que devido a inúmeras dificuldades não dispõe de condições para realizar um curso presencial. Algumas dessas novas metodologias da educação a distância têm possibilitado que o conhecimento chegue às pessoas de forma impressa ou eletrônica, de forma rápida e eficaz e, como acreditam alguns autores que embasaram teoricamente este trabalho, pretendendo entre outras coisas uma diminuição do desnível social pela aquisição do saber. Essa pretensa diminuição do desnível social deve-se ao fato de os defensores da educação a distância acreditarem que o indivíduo que não pôde estudar, instruir-se e desenvolver seu potencial intelectual através da escola

tradicional, pode encontrar na educação a distância “uma luz na escuridão”. Esses autores acreditam, ainda, que se antes só os filhos da elite tinham direito à educação escolar, hoje a educação a distância pode significar a democratização do saber, como ressalta LANDIN (1997, p.10)

“[...] Atente-se para as palavras de Charles A. Wedemeyer (EUA): não se pode negar a oportunidade de aprender a alguém por ser pobre, isolado geograficamente, marginalizado, enfermo, ou qualquer outra circunstância que o leve a procurar uma instituição de ensino. Estes são os elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para decidir se se deseja estudar ou não. A liberdade para escolher o ritmo ou passos desse estudo e decidir sobre os objetivos, meios didáticos, avaliação, etc. estão permitindo ao aluno decidir sobre a forma de como estudar”.

Vendo por esse ângulo, poder-se-ia supor que, se na primeira metade do século passado o Brasil contava, apenas, com o sistema de correspondência para que as populações distantes dos grandes centros tivessem acesso a algum estudo que lhes garantisse uma profissão e, por decorrência, uma maior oportunidade de emprego e de sobrevivência mais digna, hoje, início da primeira metade do século XXI, pode-se contar com os mais avançados meios de comunicação para levar essa possibilidade às populações localizadas nos mais longínquos cantos do país. Porém, assim como não se concorda inteiramente com Niskier, que acredita que todo e qualquer brasileiro tem acesso às novas tecnologias comunicacionais, também não se pode concordar com Landin, porque a experiência mostra que no Brasil o acesso a essas mesmas tecnologias continua sendo ainda um privilégio das classes mais abastadas economicamente.

Embora considerando as dificuldades de acesso de grande parte da população brasileira, às novas tecnologias comunicacionais, não se pode negar que, se no final dos anos 30 e início dos 40 o ensino por correspondência era capaz de satisfazer algumas necessidades de determinada parcela da população com os cursos de datilografia, taquigrafia, corte-e-costura e radiodifusão, hoje, mais de sessenta anos depois, para satisfazer as exigências do atual mundo globalizado, os cursos a distância além de ainda contarem com a correspondência e o rádio como meios de comunicação, dispõem dos recursos das novas tecnologias digitais, em especial a *internet*, o que, sem dúvida, foi um grande avanço.

Capítulo 2 - USO DO TERMO, DEFINIÇÕES E CONCEITOS

2.1 *Uso do Termo*

O primeiro passo deste trabalho, na abordagem do tema, foi a busca, em uma bibliografia especializada, da definição, bem como da evolução histórica do conceito, de 'educação a distância'. Diante da grande variedade de termos utilizados, a primeira impressão é de que o significado de cada um deles poderia ser um indicador do enfoque específico do referido autor, entretanto, nenhuma evidência foi encontrada para o uso deste ou daquele termo em especial, razão pela qual optou-se por usar neste trabalho as expressões *educação, cursos e ensino a distância*.

Supõe-se que a variedade de terminologias encontradas, a saber, educação a distância, ensino a distância, aprendizagem a distância, educação aberta, educação continuada, aprendizagem a distância, entre outras, pode corresponder mais a uma preferência de cada autor do que a uma específica atribuição de seu real significado, embora não se tenha dados que confirmem tal suposição.

Para a quase totalidade dos autores, o que caracteriza fundamentalmente um curso a distância é a separação física entre o aluno e a instituição de ensino, e entre o aluno e o professor, o que implica também num distanciamento com relação a tudo o que caracteriza o ambiente escolar, tanto nos aspectos materiais - colegas, carteiras, quadro-negro, horários - quanto nos aspectos imateriais - dúvidas, medos, ansiedades, inseguranças, prazeres.

2.2 **Definições e Conceitos**

Como já visto, embora existam variadas concepções do que vem a ser educação a distância, a maioria dos autores concorda quanto à necessidade da existência de algumas características básicas para que um curso seja assim considerado, como mostra NISKIER (1999, p. 49): "Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores estão separados por uma distância e, às vezes, pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha idéia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala de aula e de um grupo de estudantes".

De modo a evitar repetições em torno do mesmo conceito apresentado pelos diversos autores consultados, preferiu-se aqui simplesmente arrolar as citações correspondentes, que serão logo a seguir apreciadas:

CHERMANN e BONINI (s/d, p. 17):

Conceituamos Educação a Distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, veiculados pelos diversos meios de comunicação existentes.

MOORE (apud Niskier, 1999, p. 50):

Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.

BELLONI (1999, p. 3):

A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial.

LITWIN (2001, p. 13):

O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

DEMO (1998,10, 56):

Persiste intensa confusão de conceitos e práticas, por exemplo, entre informar e formar, treinar e educar, ensinar e aprender. Por outra, surgem horizontes extremamente promissores para a teleducação, o que sempre suscita temores para a escola e seus professores, que já se tornariam peças dispensáveis [...].

“[...] É preciso definitivamente entender que não existe “aprendizagem a distância” [...]”.

Para INOCÊNCIO (1999, p.44): "O que caracteriza o ensino, em última análise, é a separação física entre o professor e o aluno em que o contato entre os dois é mediado pelos recursos que não a exposição oral".

NUNES (1998, apud Inocêncio, 1999, p. 39-40):

A tentativa de afirmação do conceito educação a distância com base em suas características próprias e a ela inerentes não foi tarefa fácil. Inicialmente, o conceito de educação a distância era abordado baseando-se na sua comparação com o paradigma presencial de educação, o que, embora não fosse de todo incorreto, não deixa de constituir uma visão restrita, parcial do conceito. O conceito de educação a distância, como lembra o mesmo autor, começou a ganhar espaço nos anos 70 e 80, altura em que passou a ser abordado com base em suas características próprias como campo de ação. Várias foram as denominações utilizadas para tentar descrever a educação a distância como, por exemplo, estudo aberto, estudo em casa, educação não tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo experimental, ensino a distância, telensino, entre outras expressões, São conceitos genéricos os quais, embora em determinadas situações, significam a educação a distância, não representam, contudo e exclusivamente o que se compreende em essência por educação a distância.

NUNES (www.ibase.org.br/~ed/ivoniol.html), disponível na *internet* em 10/11/2003):

Há conceitos que, por sua pouca maturidade ou grande dependência com outros já dominantes, demoram muito a firmar-se a partir de suas próprias características. Com a educação a distância aconteceu assim. Primeiro conceituou-se, por ser também mais simples e direto, o que não seria educação a distância. Somente a partir das pesquisas dos anos 70 e 80, ela foi vista pelo que é, ou seja, a partir das características que a determinam ou por seus elementos constitutivos.

Em KEEGAN (apud Nunes, 1991, p.36-38), encontra-se:

G. Dohmem (1967):

Educação a distância (Ferstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto estudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível de ser feito a distância através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias. O oposto de "educação a distância" é a "educação direta" ou "educação face a face": um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e estudantes.

O. PETERS (1973):

Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizadores, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

M. MOORE (1973):

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.

B. HOLMBERG (1977):

O termo “educação à distância” esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A educação à distância se beneficia do planejamento, direção e instrução da organização do ensino.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

(www.cciencia.ufrj.br/educnet/index.htm, disponível na *internet* em 10/11/2003), encontra-se:

O Ensino à Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, com meio preferêncial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

“(GARCÍA ARETIO, L. (1994). Educación a distancia hoy. UNED)”

Ensino à Distância é um sistema de ensino em que o aluno realiza a maior parte de sua aprendizagem por meio de materiais didáticos previamente preparados, com um escasso contato direto com os professores. Ainda assim, pode ter ou não um contato ocasional com outros alunos.

DERECK ROWNTREE

O Ensino à Distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem a parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

MICHAEL G. MOORE

Educação à Distância é um sistema baseado no uso seletivo de meios instrucionais, tanto tradicionais quanto inovadores, que promovem o processo de auto-aprendizagem, para obter objetivos educacionais específicos, com um potencial de maior cobertura geográfica que a dos sistemas educativos tradicionais – presenciais.

M. L. OCHOA

Educação à Distância é uma metodologia de ensino em que as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que essas são, em relação as primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo.

JAIME SARRAMONA (1991)

Educação à Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, onde o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso dos alunos são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível à distância, através d aplicação de meios de comunicação capazes de vencer essa distância, mesmo longa. O proposto da educação à distância é a educação direta ou educação face a face: um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e alunos.

G. DOHMEM

A Educação à Distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.

JOSÉ LUÍS GARCÍA LHAMAS

A Educação à Distância é uma estratégia para operacionalizar os princípios e os fins da educação permanente e aberta, de tal maneira que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçados por diferentes meios e formas de comunicação.

MIGUEL A. RAMÓN MARTINEZ.

A formação à distância é o produto da organização de atividades e de recursos pedagógicos dos quais se serve o aluno de forma autônoma e seguindo seus próprios desejos, sem que lhe seja imposto submeter-se às limitações espaço-temporais nem às relações de autoridade da formação tradicional.

FRANCE HENRI

A expressão Educação à Distância cobre um amplo espectro de diversas formas de estudo e estratégias educativas, que têm em comum o fato de que não se cumprem mediante a tradicional e contínua contigüidade física de professores e alunos em locais especiais para fins educativos; esta nova forma educativa inclui todos os métodos de ensino nos quais, devido à separação existente entre alunos e professores, as fases interativas e pré-ativas do ensino são conduzidas mediante a palavra impressa e/ou elementos mecânicos e eletrônicos.

MIGUEL CASAS ARMENGOL

Educação à Distância é um ponto intermediário de uma linha contínua em cujos extremos se situam, de um lado, a relação presencial professor-aluno, e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor. Na Educação à Distância, ao não haver contato direto entre educador e educando, requer-se que os conteúdos sejam tratados de um modo especial, ou seja, tenham uma estrutura ou organização que os torne passíveis de aprendizado à distância. Essa necessidade de tratamento especial exigida pela distância é o que valoriza o modelo de instrução, de maneira que se torne um modo de tratar e estruturar os conteúdos para fazê-los assimiláveis. Na Educação à Distância, ao se colocar o aluno em contato com o material estruturado, isto é, com os conteúdos organizados segundo seu planejamento, é como se, no texto, o material – e graças ao planejamento – o próprio professor estivesse presente.

GUSTAVO CIRIGLIANO

Educação à Distância é uma modalidade mediante a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contigüidade presencial em recintos determinados.

VICTOR GUÉDEZ

Definir Educação à Distância em função de que não é imprescindível que o professor esteja junto ao aluno não é de todo exato, embora seja um traço meramente negativo. Na Educação à Distância, a relação didática tem um caráter múltiplo. Há que se recorrer a uma pluralidade de vias. É um sistema multimídia. A Educação à Distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível à aprendizagem de uma população massiva e dispersa. Este sistema somente se configura com recursos tecnológicos que permitam economia de escala.

RICARDO MARIN IBÁÑEZ

A expressão Educação à Distância cobre as diferentes formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata suspensão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial. A característica geral mais importante do estudo à distância é que ele se baseia na comunicação não direta. As conseqüências que esta característica geral do estudo à distância traz consigo, podem ser agrupadas em 6 (seis) categorias:

- (1) A base do estudo à distância é normalmente um curso pré-produzido que costuma ser impresso, mas também pode ser apresentado através de outros meios distintos da palavra escrita, por exemplo, as fitas de áudio ou vídeo, os programas de rádio ou televisão ou os jogos experimentais. O curso deve ser auto-instrutivo, ou seja, ser acessível ao estudo individual, sem o apoio do professor. Por razões práticas, a palavra curso é empregada para significar aos materiais de ensino, antes mesmo do processo ensino-aprendizagem.
- (2) A comunicação organizada de ida e volta tem lugar entre os alunos e uma organização de apoio. O meio mais comum utilizado para isso é a palavra escrita, mas o telefone já se converteu em um instrumento de importância na comunicação à distância.
- (3) A EAD leva em conta o estudo individual, servindo expressamente ao aluno isolado, no estudo que realiza por si mesmo.
- (4) Dado que o curso produzido é facilmente utilizado por um grande número de alunos e com um mínimo de gastos, a EAD pode ser – e o é freqüentemente – uma forma de comunicação massiva.
- (5) Quando se prepara um programa de comunicação massiva, é prático aplicar os métodos do trabalho industrial. Estes métodos incluem: planejamento, procedimentos de racionalização, tais como divisão de trabalho, mecanização, automatização e controle e verificação.
- (6) Os enfoques tecnológicos implicados não impedem que a comunicação pessoal, em forma de diálogo, seja central no estudo à distância. Isto se dá inclusive quando se apresenta a comunicação computadorizada. O autor considera que o estudo à distância está organizado com uma forma mediatizada de conversação didática guiada.

BÖRJE HOLBERGB

Nessa breve exposição de conceitos acerca da educação a distância, observa-se que embora os autores apresentem concordâncias conceituais, não há entre eles um consenso quanto à definição de cursos a distância, podendo ser esta uma das razões da utilização de diversas terminologias quando se referem à modalidade a distância, como, por exemplo, educação a distância, curso a distância, ensino a distância, aprendizagem a distância, educação aberta, educação continuada, educação não tradicional, ensino não presencial, telensino e teleeducação, dentre outras.

Diante de tamanha diversificação em relação à denominação de cursos a distância, considerou-se que para definir e/ou conceituar estudos realizados através da modalidade pedagógica “a distância”, é necessário a presença de algumas características fundamentais, como a separação física entre professor e aluno, a inexistência do espaço físico da escola, o uso de meios de comunicação e materiais específicos da modalidade, o planejamento do curso, a segmentação do ensino e a disponibilidade do aluno para a auto-aprendizagem, seu auto-esforço e sua auto-disciplina.

É desnecessário analisar cada definição em particular por não ser este o objetivo deste trabalho, sendo aqui suficiente reconhecer que as diversas formas com as quais os teóricos da educação a distância procuram conceituá-la, já auxilia uma melhor abordagem dos reais objetivos do presente estudo, a saber, conhecer de modo geral essa modalidade numa perspectiva global, bem como a sua trajetória ao longo do tempo e, de modo específico, compreender o surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40, como será visto nos capítulos a seguir.

Capítulo 3 - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este trabalho não pretende um detalhamento histórico sobre a educação a distância, mas estabelecer linhas gerais para uma compreensão do surgimento e evolução desse novo modelo pedagógico denominado por Niskier (1999) de “nova filosofia em educação”, o qual nas últimas décadas veio se tornando prática educativa cada dia mais presente em várias partes do mundo.

Primeiramente, é preciso esclarecer a qual distância está se referindo – espacial, temporal, psicológica. Em se tratando de um processo ensino/aprendizagem a distância, pode-se estar tratando de qualquer tipo de distância: a pessoa que pode estar num determinado local e estudar em outro que fica *há muito tempo de distância* - seis, dez, quinze horas; pode estar num espaço físico e realizar estudos em outro *geograficamente muito distante* - quilômetros; pode estudar com outras pessoas *culturalmente distantes* dela - em outro país ou com pessoas de culturas diferentes; pode enfim participar de um grupo cujos membros estão *psicologicamente muito distantes* - pessoas que, embora realizem um mesmo estudo, num mesmo espaço físico, não tenham trocas intelectuais e/ou emocionais; e assim por diante. Pode-se ainda considerar que algo pode ser ou estar “muito distante” quando na realidade é ou está próximo - distância real x distância imaginária.

No presente trabalho o sentido de *distância*, refere-se especificamente à distância física, ao ensino *não-presencial*, a uma educação em que o aluno não precisa freqüentar uma escola e tampouco vivenciar uma relação pedagógica presencial, a uma prática educativa que dispensa as normas e regras de uma instituição de ensino tradicional.

Esse enfoque na distância como separação geográfica entre aquele que ensina e aquele que aprende e entre aquele que aprende e o espaço físico da escola, deve-se ao fato de nos últimos anos, devido ao avanço nos sistemas de comunicação, as distâncias entre os seres humanos em todo o mundo terem diminuído significativamente. Há não muito tempo, os meios de comunicação para grandes distâncias eram ainda bastante incipientes, processando-se quase que unicamente por correspondência, levando às vezes dias, meses ou mesmo anos, enquanto hoje nos comunicamos com qualquer parte do mundo em apenas minutos, quando

não segundos, via telefone, *internet*, satélites e tantos outros meios de comunicação advindos do avanço tecnológico característico do nosso tempo, como aponta NISKIER (1999, p. 13),

Dentre as características fundamentais do mundo contemporâneo, destacam-se o volume de informações e a hipervelocidade com que são veiculadas, acarretando transformações profundas em todos os níveis do conhecimento humano. É a era da comunicação por satélites, dos computadores, da hipermídia, da derrubada de fronteiras e limites de espaço e tempo entre as nações e os homens.

Os conhecimentos transmitidos, pelos primeiros viajantes, historiadores e descobridores, e depois por exploradores e antropólogos, poderiam talvez ser considerados como os primórdios de uma certa educação a distância, embora não contassem com qualquer sistematização voltada ao ensino propriamente, o que apenas viria a acontecer séculos mais tarde.

Embora não exista entre os autores das obras pesquisadas para dar sustentação teórica a este trabalho um consenso quanto à definição do termo educação a distância, nem tampouco quanto ao momento preciso de seu surgimento histórico, a maioria deles aponta o século XVIII como marco das primeiras elaborações de tal modalidade.

Sem pretender reconstruir a história detalhada da educação a distância, mas oferecer elementos para um referenciamento mais amplo do assunto, apresenta-se a seguir um apanhado geral, a partir da literatura pesquisada, dos caminhos percorridos por essa modalidade ao longo do tempo, dividindo sua trajetória em duas etapas distintas: a primeira., mostrando os primórdios da educação a distância, os dados mais genéricos sobre o seu surgimento, e a segunda, discorrendo sobre os principais momentos de seu desenvolvimento histórico.

3.1 Os primórdios da educação a distância

De acordo com NISKIER (1999, p. 20), “A modalidade de educação a distância não é nova. Há registros do século passado, mostrando sua aplicação em países desenvolvidos. Aqui

no Brasil é que as coisas sempre foram lentas. Até hoje se questiona o seu emprego, por uma justificativa altamente discutível: o medo da pilantragem.”

Conforme INOCÊNCIO (1999, p.27),

“Segundo referências existentes, embora o ensino a distância pareça ter surgido no início do século XIII, é mais usualmente apontado este início para 1840, altura em que sir Issac Pitman lançava no Reino Unido um curso por correspondência postal, cujo objetivo consistia na aprendizagem e conversão dos princípios da taquigrafia utilizando a correspondência postal [...] Na visão de ALVES (1998), o ensino a distância começou no século XV quando em Mongúcia. Alemanha, Johannes Guttemberg inventou a imprensa tornando, então, desnecessário ir à escola ouvir o venerado professor. Na versão moderna, a Suécia é apontado como o primeiro país a implementar as estratégias à distância no campo do ensino em 1883, o que em 1849 foi aplicado na Inglaterra, em 1856 na Alemanha, e nos Estados Unidos há notícias do ensino por correspondência em 1874. No Brasil a data provável de utilização do ensino a distância é de 1904, tendo como marco histórico a implantação das “Escolas Internacionais” representando organizações norte-americanas. Contudo, há indícios de 1894, ser a data provável do início do ensino a distância no Brasil. [...]”.

Dados recentes levam-nos a crer que o ensino organizado é produto do século XVIII (um anúncio publicado a 20 de março de 1728 pela Gazeta de Boston fazia referência um material auto-didático/educativo para ser enviado aos estudantes e apontava possibilidade para um tutoria por correspondência. Um século mais tarde, em 1883, outro anúncio publicado num periódico sueco também era explícito ao referir-se ao ensino por correspondência. (p. 27-28)

Para GIUSTA e FRANCO (2003, p. 28), “As primeiras experiências de educação a distância ocorreram no século XX, para preencher as lacunas dos sistemas de ensino formais quanto a aspectos de profissionalização e, mais especificamente, da aprendizagem de ofícios.”

Na concepção de LITWIN (2001, p.15),

A institucionalização da educação a distância não é de longa data. No final do século XIX, instituições particulares nos Estados Unidos e na Europa ofereciam cursos por correspondência destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico. É provável que essa origem da educação à distância tenha fixado uma apreciação negativa de muitas de suas propostas. Além disso, o fato de ter-se transformado em uma segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassaram em uma

instância juvenil não evitou essa depreciação, mas imprimiu-lhe um novo selo. Transcorreram várias décadas até que a educação á distância se estabelecesse no mundo dos estudos como uma modalidade competitiva perante as ofertas da educação presencial.

Em BELLONI (1999, p.9-10), encontra-se que, “Segundo Peters (1983), a EaD surgiu em meados do século passado com o desenvolvimento dos meios de transportes e comunicação (trens, correio), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos.”

CHERMANN e BONINI (2000, p.18) afirmam,

O ensino a distância tornou-se possível a partir do momento em que o homem utilizou a linguagem escrita. Longe das epístolas de São Paulo ou num tempo ainda mais remoto: das cartas de Platão, acreditamos que essa modalidade de ensino e educação tenha suas origens nas experiências iniciadas na Europa no século XVIII”. E continuam os mesmos autores: “Contudo, é mais especificamente no século XIX que essa modalidade de ensino começa a se firmar. No ano de 1956, temos a fundação da primeira escola de línguas por correspondência, em Berlin. Em 1891, Thomas Foster inicia o International Correspondence Institute e, em 1892, o reitor William Harper cria a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago. Daí em diante, muitas escolas nasceram com essa finalidade; porém, é só no século XX que ela de fato se consolida. Esta seria uma primeira geração do chamado ensino a distância.

LANDIN (1997, p.1), vai mais além

Para uma simples referência, pode-se citar as cartas de Platão a Dionísio; as cartas de Cícero, especialmente enviadas de Roma a seu filho Marcos, que estudava em Atenas; as de Plínio o Velho, a Plínio o Jovem; as numerosas cartas de Santo Agostinho, que contém doutrina, exortação, conselho, condenação de erros e de heresias, abrangendo um variadíssimo leque de temas cristãos; as 124 cartas de Sêneca (Epistolário a Lucílio), um bom tratado de filosofia estoica; as de São Paulo aos cristãos de Roma, Corinto, Colossos, Galácia, Éfeso, Filipos, Tessalônica, etc; as de São João; as de São Pedro; as de São Jerônimo a Leta; as de Pierre de Marricourt, em 1296, explicando os princípios do magnetismo; as de Abelardo a Heloisa, contendo afeto, doutrina e instrução; as de Newton a Bentley, apresentando os argumentos sobre a existência de Deus; as de Rousseau e de Voltaire; as de Euler a uma princesa alemã, iniciando-a no conhecimento das ciências.

A notória discrepância entre os autores quanto ao momento histórico do surgimento da educação à distância – para uns no século XVIII, para outros a partir do século XIX, e para outros, ainda, remontando à Antiguidade – está, muito provavelmente, vinculada ao modo como cada um deles concebe e compreende tal modalidade.

A literatura específica do assunto mostra que alguns autores consideram como educação a distância os primeiros contatos informativos entre pessoas distantes geograficamente (Landin, por exemplo), enquanto outros só a consideram a partir da sua sistematização como tal, inicialmente com os cursos por correspondência. Para melhor compreender esta problemática, bem como os avanços da educação a distância ao longo do tempo, apresentam-se a seguir, de forma resumida, os caminhos por ela trilhados..

3.2 O desenvolvimento da educação a distância

Para Landin (1999), a modalidade a distância é muito mais antiga do que se pode imaginar, embora como ensino sistematizado, só tenha surgido em 1728. Isso mostra que há muito mais tempo do que se acredita, já se fazia o que hoje é considerado por muitos como uma recente inovação na área da educação. Já que, dentre as diversas trajetórias históricas da educação a distância encontradas na literatura pesquisada, a de Landin é a que remonta a tempos mais antigos, decidiu-se registrar aqui a sua proposição.

Desse modo, para a autora, nos últimos séculos, a educação a distância teve a seguinte trajetória:

1728... A Gazeta de Boston, em sua edição de 20 de março, oferece, num anúncio --“material para ensino e tutoria por correspondência.

1833... O número 30 do periódico sueco Lunds Wickoblad comunica a mudança de endereço, durante o mês de Agosto, para as remessas postais dos que estudam “Composição” por correspondência.

1840... Um sistema de taquigrafia à base de fichas e intercâmbio postal com os alunos é criado pelo inglês Isaac Pitman.

1843... Funda-se a Phonographic Correspondence Society, que se encarrega de corrigir as fichas com os exercícios de taquigrafia anteriormente aludidos.

1856... Em Berlin, a Sociedade de Línguas Modernas, patrocina os professores Charles Toussain e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência. Talvez se possa dizer que é, verdadeiramente, a primeira instituição de ensino por correspondência.

1858... A Universidade de Londres passa a conceder certificados a alunos externos, que recebem ensino por correspondência.

1873... Surge, em Boston, EEUU, a Sociedade para Promoção do Ensino em Casa.

1883... Começa a funcionar em Ithaca, no Estado de Nova York, EEUU, a Universidade por Correspondência.

1891... Por iniciativa do Reitor da Universidade de Chicago, W. Rainey Harper, é criado um Departamento de Ensino por Correspondência.

_____ Na Universidade de Wisconsin, os professores do Colégio de Agricultura, mantêm correspondência com alunos que não podem abandonar seu trabalho para voltar às aulas no campus.

_____ Cria-se na França o Centro Ecole Chez Soi.

_____ Nos Estados Unidos, são criadas as Escolas Internacionais por correspondência..

1894... Na Inglaterra, cria-se o Wolsey Hall.

_____ O Rutinsches Fernlehrinstitut de Berlin organiza cursos por correspondência para obtenção do Abitur (aceitação de matrícula na Universidade).

1897... Nos EEUU, é fundada a Escola Americana.

1898... Na Suécia, o Hermonds Korrespondensintitut começa a funcionar.

1903... Julio Cervera Baviera abre, em Valencia, Espanha, a Escola Livre de Engenheiros.

_____ As Escolas Calvert, de Baltimore, criam um Departamento de Formação em Casa, para acolher crianças de escolas primárias que estudam sob a orientação dos pais.

1910... Professores rurais do curso primário começaram a receber material de educação secundária pelo correio, em Vitória, Austrália.

1911... Ainda na Austrália, com a intenção de minorar o problemas das enormes distâncias, a Universidade de Queensland começa uma experiência para solucionar o problema.

1914... Na Noruega, funda-se a Norst Correspondanseskole e, na Alemanha, a Fernschule Jena.

1920... Na antiga URSS, implanta-se, também, este sistema por correspondência.

1922... A New Zeland Correspondence School começa as suas atividades com a intenção inicial de atender as crianças isoladas ou com dificuldade de frequentar as aulas convencionais. A partir de 1928, atende, também, os alunos do ensino secundário.

1938... No Canadá, na cidade de Victória, realiza-se a Primeira Conferência Internacional sobre a Educação por Correspondência.

1939... Nasce o Centro Nacional de Ensino à Distância na França (CNED) que, em princípio, atende, por correspondência, as crianças refugiadas de guerra. É um centro público, subordinado ao Ministério da Educação Nacional.

1940... Na década de 40, diversos países europeus do centro e do leste iniciam esta modalidade de estudos. Já por esses anos, os avanços técnicos possibilitam outras perspectivas que as de ensino meramente por correspondência.

1946... A Universidade de Sudáfrica (UNISA) – convencional até então – começa ensinar também por correspondência.

1947... Através da Rádio Sorbonne, transmitem-se aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris.

1951... Universidade Sudáfrica, atualmente única Universidade à Distância na África, dedica-se, exclusivamente a desenvolver cursos à distância.

1960... Funda-se o Beijing Television College na China, que encerra suas atividades durante a Revolução Cultural, o que acontece também ao restante da educação pós-secundária.

1962... Inicia-se, na Espanha, uma experiência de Bacharelado Radiofônico.

_____ A Universidade de Delhi cria um Departamento de Estudos por Correspondência, como experiência para atender aos alunos que, de outro modo, não podem receber ensino universitário.

1963... Surge, também na Espanha, o Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão, que substitui o Bacharelado Radiofônico, criado no ano anterior.

_____ Inicia-se, na França, um ensino universitário, por rádio, em cinco Faculdades de Letras (Paris, Bordeaux, Lille, Nancy, Strasbourg) e na Faculdade de Direito de Paris, para os alunos do curso básico.

_____ Duas instituições Neozelandesas se unem (Victória University of Wellington e Massey Agricultural College) e formam a Massey University

Centre for University Extramural Studies Nova Zelândia.

1968... O Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão da Espanha se transforma no Instituto Nacional de Ensino Médio à Distância (INEMAD).

1969... Cria-se a British Open University, instituição verdadeiramente pioneira e única do que hoje se entende como educação superior a distância. Inicia-se seus cursos em 1971. A partir desta data, a expansão da modalidade tem sido inusitada.

1972... Cria-se, em Madri, Espanha, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), uma instituição de direito público.

Com a criação da British Open University começam a surgir instituições de nível universitário e não universitário, assim como associações e redes de educação a distância em vários outros países. (LANDIN, 1997, p. 2-4)

A explanação acima mostra que a modalidade a distância já vinha sendo praticada há pelo menos três séculos, mas que nos últimos tempos, impulsionada pelo avanço na área das comunicações, especialmente nas sociedades tecnologizadas, passou a ser muito mais praticada. Hoje, em um mundo globalizado com a disponibilidade de sistemas de comunicação cada vez mais refinados, torna-se possível a um número cada vez maior de indivíduos o acesso à informação e ao conhecimento através da prática educativa a distância.

Embora a trajetória histórica da educação a distância proposta por Landin (1997) tenha sido aqui considerada como a mais detalhada dentre todas as encontradas nas obras que embasaram este trabalho, causa estranheza o fato da autora não fazer nenhuma referência à prática da educação a distância no Brasil. Entretanto, observa-se que isso não ocorre apenas na obra da referida autora, mas também na grande maioria das demais, cujos autores não demonstram qualquer interesse pela trajetória da educação a distância no Brasil. Em quase todas as obras pesquisadas neste estudo, a educação a distância no Brasil nem sequer é mencionada, e mesmo naquelas que de alguma maneira a ela se referem, fazem-no apenas a partir da sua implantação oficial no país, na década de 70.

Essa ausência de referências à educação a distância no Brasil causa espanto, uma vez que já há muito tempo os estudos por correspondência oferecidos pelo Instituto Monitor e pelo Instituto Universal Brasileiro são um fato. A falta de menção a essas instituições, nas obras que fundamentaram teoricamente este trabalho, deixa uma lacuna não só quanto à real

dimensão do trabalho por elas realizado, enquanto pioneiras da área, mas principalmente quanto ao próprio surgimento da educação a distância no Brasil.

Nas poucas obras que se referem à educação a distância no Brasil, constata-se que as instituições acima referidas foram, sem dúvida, as pioneiras da modalidade a distância no país, de modo sistematizado, através do ensino por correspondência, embora os primeiros passos dos cursos a distância no Brasil tenham sido dados já na primeira década do século XX, mais exatamente em 1904, com a chegada ao Rio de Janeiro de uma instituição de origem norte-americana que oferecia cursos de idiomas por correspondência, mas sobre a qual nenhum dado foi encontrado na literatura aqui pesquisada.

É preciso também mencionar que no início dos anos 20, mais precisamente entre 1922 e 1925, houve no Brasil um importante trabalho educativo através do rádio: o trabalho de radiofusão realizado por Roquette Pinto, como mostram CHERMANN e BONINI (2000, p. 19):

No Brasil a EAD nasceu já no século XX. Para Saraiva (1966), a EAD tem início no Brasil entre 1922 e 1925, com Roquete Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a partir da inserção de trechos da programação dedicados à radiofusão da cultura, com a finalidade de ampliar o acesso à Educação. Em seguida, temos algumas experiências feitas pela Marinha e pelo Exército brasileiros, pelo Instituto Rádio Monitor, criado em 1939, assim como pelo Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941. Estes últimos existem até hoje. A estes seguiram-se outras alternativas, como o Projeto Minerva, na década de 70, as tevês educativas, como a Fundação padre Anchieta, em São Paulo, e a Fundação Educacional Pe. Landel de Moura. Vale citar aqui o Telecurso 2º grau, o Telecurso 1º grau e o Telecurso 2000, iniciativas da Rede Globo de Televisão que contam com o apoio das tevês educativas e, finalmente, o IOB – Informações Objetivas, órgão voltado para a área de serviços. Podemos lembrar, também, o consórcio das universidades do Centro-Oeste, firmado recentemente, a Universidade Virtual de Brasília e a experiência feita pela Universidade de Santa Catarina.

Na escassa literatura sobre a educação a distância no Brasil, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro são sempre reconhecidos como os pioneiros da área, mas muito raramente alguns autores citam ainda o trabalho de radiodifusão de Roquette Pinto como o primeiro ensaio da educação a distância no Brasil, sendo que, de qualquer maneira, o que se encontra são tão somente referências a tais trabalhos, sem nenhum detalhamento com relação às suas reais contribuições, trajetórias históricas ou realizações.

Essa clara falta de interesse dos estudiosos da educação a distância no Brasil para com a sua própria história, afinal, serviu aqui de estímulo a este trabalho, que pode ser de alguma relevância na área da *nossa* educação a distância, sobretudo no que se refere ao desafio de conhecer, compreender e analisar o surgimento da educação a distância no Brasil no contexto sócio-político do final da década de 30 e início da década de 40, objetivo específico deste trabalho.

Capítulo 4 - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Como visto no capítulo anterior, embora a maioria dos autores consultados demonstrem grande preocupação com o surgimento da educação a distância no mundo, ignoram quase que por completo a existência da educação a distância no Brasil no período anterior ao da sua implantação oficial na década de 70. Esse fato leva à indagação sobre os caminhos percorridos pela “nossa” educação a distância desde o seu surgimento até sua oficialização.

A literatura a esse respeito é quase inexistente, com exceção de duas obras que resultaram de pesquisas sobre o ensino por correspondência no Brasil, realizadas por instituições governamentais: a primeira, realizada pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) em conjunto com o Instituto de Planejamento (IPLAN) no início da década de 70, e organizada e publicada por Lúcia Radler dos Guaranys e Cláudio de Moura Castro, em 1979 (GUARANYZ e CASTRO, 1979), e a segunda, realizada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro em convênio com o Ministério da Educação e Cultura, concluída em 1977, e publicada em 1980 (MEC/UERJ, 1980).

Verifica-se que enquanto que a literatura a respeito da educação a distância implantada e regulamentada pelo governo na década de 70 é até bem razoável, a educação a distância praticada no país antes desta data, foi totalmente relegada a um segundo plano e, quando muito, é apenas mencionada por alguns poucos autores, com exceção das obras citadas no parágrafo anterior.

Essa falta de interesse dos estudiosos da educação a distância, quer sobre a educação a distância de um modo geral, quer sobre a educação a distância no Brasil de modo mais específico, sugere que só é possível compreender o surgimento e a trajetória histórica da nossa educação a distância, a partir da articulação de dois enfoques distintos: a educação a distância “oficial”, isto é, aquela implantada e regulamentada pelo governo na década de 70, e a educação a distância “não-oficial”, aquela que, sem nenhum vínculo com as esferas governamentais, tem sido praticada legalmente no país desde bem antes da oficialização.

4.1 A educação a distância oficial no Brasil

4.1.1 Implantação da educação a distância oficial no Brasil

Dentre os autores dessa literatura, Niskier (1999), já tinha dado a conhecer que a modalidade a distância no Brasil teve sua origem no Movimento de Educação de Base (MEB), na década de setenta, com o objetivo de alfabetizar adultos através do Rádio, tendo sido implantada com o Programa Nacional de Teleducção (Prontel) na gestão de Jarbas Passarinho como Ministro da Educação, como atesta o próprio:

“[...] na orientação competente do Professor Niskier ministrava o MEC a educação a distância, os meios de comunicação de massa atingindo crescentes regiões distantes dos centros principais, envolvendo número considerável de pessoas, com a utilização da teledidática. Entre seus objetivos figurava a educação permanente de adultos, principalmente na alfabetização e na educação continuada, que tinha a seu cargo o vitorioso Projeto Minerva, de veiculação de cursos supletivos pelos milhares de radiopostos instalados e funcionando pelo território nacional; a Televisão Educativa, com seus projetos de caráter informativo, cultural e de instrução; a assistência a diversas Fundações Educativas dos Estados, bem como um projeto pioneiro da Fundação Educacional Padre Landell de Moura, que proporcionava ensino supletivo no Rio Grande do Sul, aplicando teledidática”. (PASSARINHO, apud NISKIER, 1999, p. 10).

Alguns autores acreditam que o surgimento da educação a distância no Brasil na década de 70, representou, na verdade, uma alternativa encontrada pelo Governo Federal para tentar diminuir o analfabetismo no país, enquanto outros, acreditam que o governo foi levado a legalizar e regulamentar a educação a distância pelo fato de os meios de comunicação, já naquela época, mostrarem-se favoráveis a prática de ensino.

4.1.2 Regulamentação da educação a distância oficial no Brasil

Embora se considere que a oficialização e a regulamentação da educação a distância no

Brasil ocorreram com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Artigo 26, não se pode deixar de observar que na verdade essa lei era específica para o ensino supletivo a distância diferentemente da lei de dezembro de 1996, como mostra Niskier (1999, p.16): “O sistema de ensino brasileiro obteve enorme flexibilidade com a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, cuja regulamentação propicia a criação de novas modalidades de cursos, de modo a poder incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação.”

NISKIER (1.999, p. 79-81), mostra ainda que a Constituição brasileira, pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamentou o Art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as normas e regras da educação à distância no Brasil, conforme a seguir:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º --- Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único --- Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.”

Art. 2º --- Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º --- a oferta de programas de mestrado e doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º --- O credenciamento de instituições do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõe as normas contidas em

legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 3º --- A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições do sistema federal de ensino que oferecem cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º --- O credenciamento das instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação.

§ 5º --- A avaliação de que trata o parágrafo anterior obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º --- A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse a instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º --- A matrícula nos cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único --- A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º --- Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos à distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º --- Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registradas na forma da lei, terão validade nacional.

Art. 6º --- Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º --- A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo único --- Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º --- Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições

exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas as normas gerais da educação nacional.

§ 1º --- Será exigência para credenciamento dessas instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º --- Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º --- Para exame dos conhecimentos práticos a que se refere o parágrafo anterior, as instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º --- O Poder Público divulgará periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º --- As instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano de vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º --- Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade a estabelecido nos artigos 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12º --- Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o Art. 80 da Lei 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13º --- Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998;

177ª da Independência de 110ª da república.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato de Souza

A cópia de “A Regulamentação da EAD no Brasil” atual, disponível no *site*⁴ do Ministério da Educação - Secretaria de Educação à Distância – disponível na *internet* em 10/07/2003, encontra-se no Anexo 02 deste trabalho.

⁴ Site <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/regulamentaçãoEAD.shtm>, disponível na *internet* em 10/07/2003

Observa-se que a implantação oficial da educação a distância no Brasil é um fato bastante recente, especialmente se comparado à existência do ensino por correspondência existente no país desde a primeira metade do século XX. Talvez uma das razões pelas quais exista um espaço de mais de meio século entre o surgimento e a oficialização da educação a distância no Brasil, sejam as dificuldades de aceitação da mesma em nosso meio acadêmico, que por muito tempo julgou o ensino a distância uma forma “inferior” de prática pedagógica e, em consequência disso, acabou por rejeitá-lo.

Para Niskier (1999), um dos problemas mais sérios da educação a distância é a capacitação de professores para essa modalidade de educação, o que, segundo ele, não um problema só da educação a distância, mas da educação brasileira como um todo, embora isso não impeça que inúmeras instituições ofereçam diversos cursos através do ensino a distância.

Não se pode deixar de reconhecer que no atual mundo globalizado, maior conhecimento e capacitação para o trabalho são necessidades reais; que a educação há muito deixou de ser algo que ocorre apenas durante algumas etapas específicas da vida humana, tornando-se um processo de formação contínua; e que a educação a distância, se acessível a todas as classes sociais, poderá constituir-se num valioso instrumento no combate às desigualdades sociais. Porém, como no Brasil a busca do conhecimento sempre foi muito dispendiosa e por isso privilégio dos poucos que de alguma maneira podiam arcar com os gastos de uma escola tradicional, abdicando de um trabalho que lhes assegurasse o sustento, para muitos só restava o ensino das instituições públicas, que até o início dos anos sessenta garantia, até certo ponto, uma educação capaz de satisfazer as necessidades do povo, mas que nos últimos quarenta anos, especialmente as de ensino básico, tornaram-se totalmente deficientes. Restaram, então, as instituições privadas que passaram a ter melhor qualidade de ensino, mas que devido a seus altos custos também acabaram por beneficiar apenas uma pequena parcela da população.

Assim, o acesso ao conhecimento e à capacitação profissional continuou sendo um privilégio dos já privilegiados economicamente, fazendo com que a proliferação de instituições de ensino básico e superior da rede privada, por mais críticas que possam merecer, tornou-se a única alternativa para aqueles que, mesmo com uma educação básica e nível sócio-econômico precários, não desistem de tentar obter conhecimento e qualificação profissional. Mas, por ser esta uma alternativa também bastante inacessível a uma grande parcela da nossa população devido a seus altos custos, a educação a distância pode significar para muitos a

única alternativa, o que provavelmente tem sido o motivo de a mesma vir ganhando cada dia mais adeptos.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que, do ponto de vista econômico, a educação a distância pode ser a solução para muitas pessoas que jamais teriam condições de obter conhecimento e capacitação profissional pelas vias tradicionais e, por decorrência, obter uma melhor qualidade de vida. Se assim for, a educação a distância pode ser considerada extremamente positiva tanto para quem a adota porque precisa de um bom desempenho profissional e objetiva uma melhor qualidade de vida, quanto para quem precisa de profissionais qualificados, objetivando alcançar maior lucratividade. Se essa for realmente a sua função, também dos pontos de vista pedagógico e sociológico, a educação a distância pode significar um novo método de educação que poderá favorecer tanto o indivíduo quanto a sociedade, porque poderá contribuir para diminuir as diferenças sociais, já que possibilita às pessoas de classes sócio-econômicas menos privilegiadas o acesso ao conhecimento e à capacitação profissional, melhorando os salários, aumentando o poder aquisitivo e, conseqüentemente, possibilitando uma melhor qualidade de vida.

Talvez a idéia de que um curso a distância possa significar uma melhor qualidade de vida, seja uma das razões para que hoje se depreenda com um verdadeiro *boom* da modalidade a distância, com uma infinidade de ofertas de cursos especialmente por *internet*, o que também deve ser visto com muita atenção.

Pelo fato de ser tão jovem, a educação a distância oficial no Brasil conta, ainda hoje, com algumas pessoas que participaram ativamente de sua implantação e regulamentação pelo governo, na década de 70, e que até hoje continuam realizando trabalhos nessa mesma área. Algumas dessas pessoas, embora não atuem mais na área da educação a distância, têm seus nomes definitivamente vinculados à história da educação a distância no Brasil e, dada a importância de suas atuações na história da nossa educação a distância, decidiu-se, neste trabalho, conhecer as suas contribuições, através do que aqui foi denominado de “história viva da educação a distância no Brasil”, e que é mostrado a seguir.

4.1.2.1 História viva da educação a distância oficial no Brasil

Embora muito mais recente do que a educação a distância não-oficial, e devido a essa sua juventude, a educação a distância oficial no Brasil conta ainda com algumas pessoas que participaram ativamente da sua história. Tendo seus nomes vinculados à educação a distância no Brasil por seus trabalhos, algumas dessas pessoas foram contatadas e deram significativa contribuição a este estudo, através de entrevistas e depoimentos.

Já que o objetivo específico deste trabalho foi conhecer, compreender e analisar o surgimento da educação a distância no Brasil, o interesse voltou-se às experiências de alguns desses 'pilares' da nossa educação a distância, aqui considerados como "história viva" dessa educação no país. Também despertou o interesse o fato de se considerar esses 'pilares' da educação a distância no Brasil, como parte importante da sua história, e por isso, constituem-se em "fontes primárias" de informações sobre a mesma, isto é, em arquivos vivos da sua história.

Dentre as pessoas que se destacam na história da educação a distância no Brasil, algumas puderam ser contatadas, prestando seus testemunhos através de entrevistas e depoimentos, cujos dados foram, sem dúvida, muito importantes na realização deste trabalho. Assim como as informações fornecidas pelos representantes das instituições não-oficiais e pioneiras da educação a distância no Brasil através de seus depoimentos, como se verá mais adiante, os dados fornecidos por estes representantes da "história viva" da educação a distância no Brasil foram, também, muito importantes na elaboração desta pesquisa.

A escolha dos representantes da "história viva" da educação a distância no Brasil não foi um ato aleatório, já que o interesse deste estudo vai além da simples obtenção de informações sobre suas experiências na área da educação a distância no país, incluindo também, seus posicionamentos e suas concepções sobre a educação a distância como processo educacional, como modalidade pedagógica, como prática educativa. Por isso, decidiu-se escolher representantes que atuassem em esferas profissionais distintas, e que representassem segmentos distintos da sociedade brasileira, como Arnaldo Niskier, por suas obras sobre educação a distância e por ter o integrado a comissão responsável pela implantação da educação a distância oficial no Brasil, representando a área acadêmica; Jarbas Passarinho, por ocupar o cargo de Ministro da Educação na época da implantação da educação a distância oficial no Brasil, representando a área governamental; e Samuel Pfromm Netto, por suas obras sobre educação a distância, representando a área da psicologia.

Como não se objetivou no trabalho analisar os dados obtidos junto aos representantes da “história viva” da educação a distância no Brasil, mas simplesmente conhecê-los, os mesmos foram organizados do modo como são apresentados a seguir, a partir do teor das entrevistas concedidas por Jarbas Passarinho, em dezembro de 2001 e Samuel Pfromm Netto, em julho de 2002, e do depoimento enviado por *e-mail* por Arnaldo Niskier, em junho de 2003, cujas íntegras encontram-se respectivamente nos Apêndices 1,2 e no Anexo 1 deste trabalho.

4.1.2.1.1 Jarbas Passarinho

Ministro da Educação na época da implantação da educação a distância oficial no Brasil, discorre sobre diversos temas ligados à educação no Brasil e, mais especialmente sobre seu vínculo com a educação a distância bem como sobre suas concepções de educação a distância como processo educacional. Do teor de sua entrevista, destaca-se o seguinte:

Sobre a formação do militar no Brasil e sobre sua própria formação na Escola Militar: “Os civis ignoram o que é o ensino militar, que era uma formação continuada ao longo da vida castrense, em vez de estagnar uma vez formado numa escola superior[...]”

Sobre o analfabetismo no Brasil:

“Mas ao lado das reformas, enfrentei um enorme desafio: o analfabetismo. O recenseamento de 1970 mostrou a existência de 18 milhões de analfabetos adultos, isto é, maiores de 15 anos de idade, como conceitua a UNESCO. Eram 39% em números relativos, um dos maiores, mesmo considerados os países da América Latina. Pedi que me viesse ver o economista Mario Simonsen, a quem solicitei dirigir o Mobral. Aliás, ele era um gênio[...]”.

Sobre a idéia da criação da UNB (Universidade de Brasília):

“Há uma polêmica a respeito de quem foi o seu idealizador. Enquanto muitos atribuem ao Darcy Ribeiro a idéia, a família do Ministro da Educação de JK reclama a autoria da decisão de criar uma Universidade moderna, para a Capital que JK construía, ao Ministro da Educação de Juscelino, Doutor Clóvis Salgado, tendo sido Darcy Ribeiro apenas o Secretário dos trabalhos[...]”

Sobre a primeira experiência de educação a distância implantada em sua gestão como Ministro da Educação, o Projeto Minerva, que se seguiu ao Mobral: “O Projeto Minerva usava o rádio ativo e em seguida a aula com monitores que, na maioria, eram universitários[...]”.

“Concluído o Mobral, o Minerva organizou turmas dirigidas por professores, alguns eram universitários ainda. Os alunos recebiam rádios cativos, isto é, com um único canal habilitado. Nas aulas, o estudo funcionava como normalmente. Isso garantia o atalho do Supletivo. E funcionou bem formando milhares de pessoas. Era Educação a Distância. Não craseio, porque aprendi que a crase só tem cabimento se a distância for determinada. Por exemplo: à distância de dois km. Mas o Niskier, que já presidiu a Academia Brasileira de Letras, escreve Educação à Distância, craseando até o prefácio que fiz a pedido dele[...]”.

Sobre a idéia de se implantar oficialmente a educação a distância no Brasil:

Sim. Tive a educação continuada, atualizada o tempo todo. Em 1972, em reunião da UNESCO, conheci a recomendação da necessidade da educação continuada como parte das premissas básicas do relatório Edgar Faure, *Learning to Be*, para que o profissional não estagnasse a busca do aperfeiçoamento em face da velocidade das informações ao longo da vida.

Fui a uma Conferência da UNESCO, em Tóquio, sobre educação de adultos em 1971. Impressionei-me ao ver, num box da Inglaterra, a notícia da Universidade Aberta. Fiz contato com os ingleses, que me prometeram enviar toda informação necessária, mas achei mais indicado nós mandarmos um professor qualificado até Londres, para estudar in loco a Universidade Aberta. Disse-lhe que minha idéia não era copiar o modelo inglês, que não exigia escolarização secundária para ingresso. Eu queria uma Universidade semi-aberta, isto é, que matriculasse alunos já com o curso de segundo grau completo. Ao regressar ao Brasil, designei o professor Newton Sucupira. Nós havíamos conseguido pôr o Brasil no Birô Internacional de Educação (BIE), com a indicação do professor Sucupira, por cujos méritos veio a presidir o BIE, sucedendo a um notável mestre francês, Thomas. O professor Sucupira, ao regressar de Londres, fez um relatório, que deu margem ao início de uma experiência com o Projeto Minerva e o uso da televisão, de que foi encarregado o professor Arnaldo Niskier, acho que já entre 1972 e 1973. Ele escreveu recentemente um livro a respeito, que prefaciei. Mande-lhe cópia do Relatório Sucupira. Hoje a Educação a Distância passa a ser apresentada como novidade, talvez porque não foi dada continuidade ao que foi feito àquele tempo. Se lhe interessar, mando-lhe cópia do Relatório.

“Eu queria que pessoas residindo no interior onde não havia escola superior, pudessem fazer a Universidade Aberta, desde que o pré-requisito da escolarização fosse comprovado. Pensava também em estudantes

aprovadas em concurso no Banco do Brasil ou outros órgãos públicos, lotadas naquele interior, que haviam trancado matrícula, interrompendo o curso, também poderiam matricular-se, na universidade mais próxima e fazer o curso prestando exames na faculdade ou universidade mais próxima. Na universidade aberta receberia toda a bibliografia adequada, estudava e voltava a continuar o curso[...].”

“Depois, cheguei a imaginar algo que hoje a Internet favoreceria muito. Ouvira falar de um programa pioneiro nos Estados Unidos. O estudante tinha um tutor, estudava em casa, alugava um canal de TV a cabo no qual respondia a provas que lhe eram passadas pelo tutor[...].”

Sobre a relação pedagógica não presencial:

Eu ousaria dizer que a presencial é mais forte, sem dúvida nenhuma, porque o contato físico do professor com o aluno na sala de aula é um fator que não aparece na Educação a Distância. É uma pergunta que nunca me fizeram, mas que é bem interessante. A sala de aula é importante. Fomos acusados injustamente de ter adotado o regime de créditos para evitar o relacionamento pessoal dos estudantes e assim barrar a formação de grupos homogêneos politicamente. Ao contrário do regime seriado que favorece a camaradagem e facilita a arregimentação, mas é inverdade. Fizemos, sim, para facilitar o pobre, que no 2º grau poderia concluí-lo em 3 ou 5 anos, conforme o tempo de que dispunha para estudar e trabalhar se fosse o caso. O mesmo no ensino superior.

Sobre a importância do ensino a distância:

Minha nora fez Direito em quatro anos, no sistema de crédito. Dou muito valor à convivência. Isso marca tanto a vida, o alunos, os colegas, ao passo que distante, sem a presença física fica individualizada, cada pessoa com o seu tutor às vezes periodicamente apenas, com colegas que não vê, que não sabe quem são. O calor de presença do mestre é insubstituível, mas pode ser desastroso quando ele é um mau mestre. Aí está uma prova do instinto gregário, importante na vida do homem. Penso que o aluno que não tem a presença do professor é como aquele que teria a chance de estudar apenas compulsando a bibliografia indicada. Mas antes essa alternativa, a da Educação a Distância do que a impossibilidade de adquirir conhecimento.

Sobre a aprendizagem na educação a distância:

Acho que o aluno a distância é até mais motivado. Tem uma motivação especial, primeiro porque o interesse dele é, de fato,

aprender e depende da chance que a Educação a Distância lhe proporciona. Será naturalmente respeitoso e grato ao seu tutor. É diferente daquele que vai para a sala de aula por causa da tradição.

Em sua entrevista, Jarbas Passarinho fez uma longa exposição de suas idéias a respeito de educação a distância; educação no Brasil; problemas enfrentados quando esteve à frente do Ministério da Educação como, por exemplo, as reformas no ensino de 1º, 2º e 3º Graus; analfabetismo no país; suas realizações e frustrações como Ministro da Educação; sua participação, como Ministro da Educação no processo de implantação da educação a distância oficial no Brasil; e seu posicionamento sobre a educação no Brasil e a educação a distância de um modo geral.

4.1.2.1.2 Samuel Pfromm Netto

Psicólogo educacional, reconhecido nacional e internacionalmente, com inúmeras obras publicadas nas áreas da psicologia, psicologia da educação, educação e educação a distância, discorre sobre diversos assuntos relacionados às áreas da educação, educação no Brasil, educação a distância e educação a distância no Brasil, apresentados a seguir.

Sobre o surgimento da educação a distância:

Defendi, e já há um bom tempo, a idéia de que o ensino a distância é tão antigo quanto o presencial, ou mais ainda. Proponho sempre como o grande artífice do ensino a distância (e que deixou registro escrito – podem até existir alguns outros grandes nomes ou não – mas deste pelo menos ficou o testemunho), o apóstolo cristão Paulo de Tarso. As Epístolas paulinas são ensino a distância de cristianismo para as comunidades cristãs espalhadas por diferentes regiões. Paulo escrevia aos cristãos de Laodicéia para que conversassem com os outros sobre aquilo que eles estavam lendo, que lessem em voz alta para que os outros também aprendessem, e por aí afora. E ainda mais: se você ler com olhos atentos o ensino a distância nas cartas paulinas, você verá como Paulo era esperto. Paulo dizia o seguinte: “Troquem as cartas entre vocês, enviem aos de Corinto as cartas que lhes enviei e troquem as cartas entre si”, porque naqueles tempos a carta era um instrumento complicado e delicado. Só havia um exemplar e aí ele acrescentava: “Espero vê-los em breve, porque estarei aí para confirmar essas minhas mensagens, e irá comigo fulano de tal”. Portanto, primeiro Paulo ensinava por meios de epístolas, e além disso sugeria

interatividade entre as pessoas, conversando, discutindo, trocando entre si conhecimentos, informações e experiência e, por fim, ele não desprezava a relevância da sua presença viva, fazendo-os pensar: “em breve Paulo virá para confirmar a nossa fé e ensinar mais coisas.

“As pessoas caem em uma credence, em uma ingenuidade de achar que o ensino a distância é produção do século XXI e do século XX. É coisa nenhuma[...].”

Sobre a utilização dos meios de comunicação em educação a distância:

“[...] com o passar do tempo muda o meio de transporte, mas o transporte é necessário. Você usava o lombo do cavalo ou do burro, hoje você usa não sei o que, mas as pessoas precisam meios pelos quais sejam transportadas de um lugar para outro. Ora, o transporte do conhecimento, o transporte da informação, o transporte da compreensão das coisas, o *know how* de tudo, como fazer as coisas, também teve, portanto, precursores precários, limitados, restritos. A grande revolução da introdução da imagem e depois da imagem em movimento, e a grande revolução da inclusão do som, pelo qual você passa informações ao vivo *in person*, permitiram que a aula do professor fulano de tal pudesse ser recebida graças ao rádio, graças à mídia nas suas numerosas formas. Foram estes os caminhos que se abriram depois. Quer-me parecer também que tenha sido perdido de vista um outro ponto que está por trás de muita tolice que existe por aí, em relação à comunicação de massa ou mais precisamente aos usos desses meios portentosos[...].”

Sobre a importância do ensino a distância:

“O ensino a distância sempre foi proposto como, em primeiro lugar, uma saída quando não há outra saída. Caramba! Você está morando lá nos confins...não sei onde... lá na ilha de Mossoró. Não tem escola, não tem professor, não tem acesso a nada. Ah! Mas lá você tem pombo-correio, correio, rádio, meios graças aos quais você pode aprender quando não há outro meio disponível. Primeiro ponto. Segundo ponto: quando outros meios são disponíveis, inclusive a presença viva do professor, o ensino a distância ao longo do tempo se fez muitas vezes combinado com o presencial. E mesmo os projetos mais ambiciosos de ensino a distância que eu conheço como os melhores sucedidos, são uma combinação inteligente de ensinamentos a distância e presencial [...].”

Sobre educação a distância:

Pois é! Mas aí está: eu acho que o leque é tão desmesurado, é tão amplo o leque disso que chamamos de educação a distância, que os termos me parecem infelizes e eu não gosto dessa expressão porque é enganosa, você começa a misturar alhos com bugalhos, não é? Educação a distância para quem? Quem é o aluno, quais a idade,

condições de vida, condições de inteligência, condições?... A respeito do que é iniciação, é alfabetização de escrever com a mãozinha pela criança? Eu duvido que neste último caso, aliás, isto seja possível, sob a forma exclusiva de educação a distância!

“O ensino a distância, em certos casos, é até contra-indicado, não perca tempo com isso. A não ser que você faça uma reviravolta total. As máquinas de escrever falantes foram precursoras do computador, nos anos cinqüenta, por aí. Criou-se o sistema que alfabetizava crianças de três anos de idade... dois, três anos e meio... e há documentação e filmes e tudo o mais, a este respeito. Por quê? Porque a criança tem muita dificuldade em executar esses rabiscos, esses movimentos da escrita, com a mãozinha dela, e ainda, fazê-lo em letra pequenina numa folha de papel, mas percutir uma tecla, isto ela sabe fazer... bater o dedinho numa tecla específica, no entanto, ela não sabe. Então, vamos pintar as unhas delas com cores como as das teclas e, com essas primeiras cinco e mais cinco ou dez letrinhas, você vai escrever seu nome, ou o nome do papai, o nome da mamãe, do seu irmão... e uma porção de palavras bonitas. E o gurizinho aprende, assim, a “tocar piano”. Aprende a escrever, mas um escrever em teclado... Nessa linha de considerações chegará o tempo em que as pessoas não usarão mais a escrita manuscrita, a escrita manuscrita vai desaparecer. E aí, vamos todos escrever com micro-maquinhinhas, estamos caminhando para isso. Um dia talvez cheguemos a esse ponto. Mas acredito que ainda falta um bocado de tempo para concretizar esse sonho e não é em um país como o nosso. Há um outro problema[...]”.

Sobre a educação a distância no Brasil:

“O Brasil padece de uma porção de vicissitudes, a primeira das quais em relação ao pouco ou nenhum desenvolvimento, opinião pessoal e particular, que teve a pedagogia no Brasil nos últimos quarenta anos. Acho que nós andamos para trás. Nós perdemos o contato com a literatura internacional de pedagogia, nós estamos totalmente por fora. A pedagogia brasileira é ouvida com gargalhadas no exterior quando eles ficam sabendo a respeito das tolices que se escreve aqui, que se proclama [...]”.

“[...]nós temos aí pela frente uma porção de iniciativas, de realizações... e o Brasil faz sempre carnaval em torno de alguma coisa: descobrimos a pólvora, agora temos a solução para todos os problemas da humanidade sofredora, a flor de samambaia é a melhor coisa do mundo, etc. e tal. Mas será que samambaia tem flor? Ah, não interessa, é a flor de samambaia que é a solução para os nossos problemas. Nós somos folclóricos, não é? Nós somos Joãozinho Trinta. Então, acho que em parte isto é responsável por essa confusão toda. Se, no entanto, você recorre à literatura apurada sobre educação a distância, as coisas mudam. Só para dar uma idéia a você: o livro de Dills e Romiszowski intitulado “Instructional development paradigms”, editado em 1997, tem quase 900 páginas e analisa nada menos do que quarenta modelos

teóricos de educação, ensino e aprendizagem aproveitáveis do ensino a distância, completamente diferentes um do outro, e úteis, e importantes, e necessários, que estão ajudando a trabalhar nessa área. É a maior prova de que com uma ferramenta só você não faz uma mesa. Não adianta querer fazer mesa só com um martelo na mão. Não dá, você tem que usar ferramentaria diversificada[...]”.

“[...]eu não diria que os Estados Unidos estão mais (ou menos) adiantados. De certo modo, você tem uma situação que se assemelha à de todos os outros campos. Os países mais desenvolvidos, de modo geral, na comunidade européia, nos Estados Unidos, Japão e tudo mais, têm já uma tradição disso tudo, que vem de décadas e décadas de trabalho, de modo que eles evoluíram a partir de formas primitivas, pioneiras de trabalho dessa linha de ensino por correspondência, essa coisa toda, e chegaram a resultados notáveis, hoje em dia via educação por meio de computador, teleconferência e ainda os recursos todos que rotulamos como audiovisuais, pois a TV continua sendo usada, o rádio continua em uso para fins educacionais. Cadê o rádio educativo brasileiro? Sumiu! Ninguém mais ouve falar de rádio a serviço da educação. A própria TV educativa fechou o departamento de ensino e sumiu. Extinguiu-se na TV Cultura de São Paulo o Departamento de Ensino, Educação e Aprendizagem, não existe mais. E aqui nos vemos diante de um outro problema, Esmeralda, que a meu ver é grandemente responsável por esta balbúrdia: é o de que a educação entre nós deixou de se apoiar em conhecimento sólido e de natureza psicológica, de pesquisa de base empírica, não apenas de filosofia da educação. Gosto muito de filosofia da educação, mas como solução prática para resolver problemas e tudo mais, nós temos é que buscar fundamentação séria e isto existe no mundo inteiro, menos aqui. Curioso que nos anos 50, 40, 30, nós tínhamos materiais muito mais coerentes com o estado da arte do conhecimento pedagógico e psicológico do que temos hoje[...]”.

Sobre a educação no Brasil atualmente:

Eu sou politicamente incorreto, porque isso não bate com o que é o nosso quadro atual. E há quem continua insistindo nessa mesma toada, e, a meu ver, a grande tragédia da educação brasileira ocorre exatamente porque perdemos de vista as noções fundamentais de dar aulas, ensinar e aprender de fato. Desde então ocorreu um desastre fatal, na educação brasileira.

“Anos 70: a morte da Escola Normal marcou o início de uma tragédia grega que é a educação brasileira, sem perder de vista, mais uma vez, que estamos aqui cometendo o mesmo erro que havia mencionado. Estamos falando de ensino elementar, de pré-escola, ensino médio, ensino superior? Estou me referindo principalmente ao ensino fundamental, básico, para toda a população de crianças, e me eximo de comentar o ensino superior, o ensino médio, a pós-graduação, o ensino não sei o que... porque aí mistura tudo, dá confusão[...]”.

Quanto ao seu vínculo com a educação a distância no Brasil:

“É muito antigo, muito complicado, acho que sou... eu sou ecumênico, eu sou híbrido de muita coisa. Eu comecei trabalhando em jornal, em rádio, em cinema. Fiz jornal, fiz rádio, fiz cinema, depois fiz televisão, depois me empolguei com computador. Então, independentemente da educação e da psicologia, ou melhor, paralelamente a isso, você tem aí um professor normalista que não quis ficar só com o curso Normal e resolveu fazer pedagogia etc. Naquele tempo não existia psicologia como curso e mais uma vez em paralelo a isso, a descoberta da psicologia, ainda no ensino Normal, foi o que me levou a buscar especializações e cursos no exterior etc. E até ajudar a criar os cursos de psicologia no Brasil, os Conselhos de Psicologia, aquela luta toda para a psicologia ser uma profissão reconhecida formalmente no país. Então eu juntei essas três coisas na minha vida, sempre achando que combinam bem, se articulam bem: comunicação de massa, pedagogia e psicologia[...]”.

Sobre sua atuação hoje na área da educação a distância:

Este é um centro que assessora, orienta, planeja, produz e avalia programas para entidades, grupos e instituições, sob a forma de ensino presencial, a distância, ensino combinando distância e presencial com materiais especificamente elaborados para projetos de ensino a distância, de modo que prestamos serviços a entidades particulares, escolas, organismos oficiais, semi-oficiais, etc.

Sobre cursos a distância na área da psicologia:

Via computador pode. Há, hoje em dia, muita coisa nessa linha, de todo um laboratório de psicologia via computador, em que você literalmente não lida, por exemplo, diretamente com os ratinhos. Você lida com os ratinhos via vídeo, via computador.

Quanto ao aluno de educação a distância:

Aquela historinha do burro e da água é boa até certo ponto. Não adianta nada você levar um burro que não tem sede até a fonte cheia de água. Ele não vai beber nada. Ele precisa estar com sede, para se debruçar e beber água.

Precisa estar motivado. Eu necessito de água e trato de buscá-la e beber água. Mas o problema todo é que, quando se trata de educação e ensino/ aprendizagem, a história se complica. Como é que você vai fazer com que o aluno sinta sede de aprender?

A família, por exemplo, é fundamental. Os primeiros sete anos de vida marcam o sujeito. Restrições e facilitações que vão trabalhando a

mente da criança têm lugar no lar, na vizinhança, junto a pessoas significativas para a criança.

Alguns, portanto, chegam sedentos e famintos de saber mais. Têm sede e fome de aprendizagem. Outros, mais ou menos. E outros, ainda, querem fugir da escola como o diabo da cruz.

Em sua longa entrevista, Samuel Pfromm Netto fez uma detalhada exposição de suas idéias sobre educação e educação a distância de um modo geral e, mais especificamente, sobre a educação brasileira e a educação a distância no Brasil atualmente, conforme foi mostrado acima.

4.1.2.1.3 Arnaldo Niskier

Membro da Academia Brasileira de Letras, com inúmeras obras sobre educação a distância e educação a distância no Brasil, é o terceiro representante do que se denominou neste trabalho de “história viva” da educação a distância no Brasil,

Em relação ao surgimento da educação a distância:

Historicamente, a educação a distância pode ter mais de 500 anos, pois os nossos índios, quando se comunicavam por tambor, certamente exercitavam uma forma de transmissão que tinha características pedagógicas. O médico Irary Novah Moraes contou-me que, em 1974, era presidente da Televisão Educativa da USP. Esteve no estado norte-americano de Nevada, em companhia do então reitor Orlando Marques de Paiva, para as comemorações dos 50 anos da rádio educativo dos Estados Unidos.

Na ocasião, foi-lhe apresentado o programa de ensino a distância para os 850 mil índios que ainda restavam nas montanhas rochosas. Um satélite para educação a distância passava duas vezes ao dia. Os índios, com o maior interesse, assistiam às aulas pela TV e tiravam suas dúvidas pelo rádio.

Sobre a educação a distância no Brasil:

E no Brasil, além da fúria legiferante? As experiências oficiais não entusiasmam, sendo muito mais provável que bons resultados provenham de iniciativas como a Rede Futura, já espalhada por todo o nosso imenso território – e com uma gestão competente.

O Decreto 2494, de 10 de fevereiro de 1998, conceituou o que se entende por educação a distância: é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A modalidade da educação à distância não é propriamente uma novidade na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei no 9.394/96). Desde o início da década de 70, por inspiração do então ministro Jarbas Passarinho e as ações objetivas do educação Newton Sucupira, ouve-se falar no assunto, que não escapou à sensibilidade da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.

Na lei brasileira, entretanto, foi a primeira vez que se fez referência à modalidade, conhecida no mundo desenvolvido desde o século passado. Como sempre, chegamos atrasados. Hoje, o Conselho Nacional de Educação está firmando critérios rigorosos para o credenciamento de instituições capazes de utilizar a educação a distância, procurando valorizar, nesse empenho, a tradição de quem já se encontra no mercado, embora de forma difusa.

Hoje, no País, há uma grande preocupação com a avaliação. Menos mal que se tenha chegado a esse estágio, para assegurar a qualidade nesse tipo de experimento pedagógico. O que for autorizado em termos de credenciamento (válido por cinco anos) deverá ser acompanhado por um sistema cuidadoso de avaliação, que não poderá prescindir dos exames oficiais, com a presença física dos alunos. Não é modalidade própria para “fantasmas”, em nenhuma hipótese.

Sobre a Comunicação em educação a distância:

Na fase de discussão do PNE, sugerimos à professora Eunice Durham, então no CNE, que utilizasse não apenas os recursos da TV Executiva, mas também a rede de televisão educativa hoje vinculada à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, além da Rádio MEC. Dando caráter interativo a esse esquema, pode-se conhecer de forma inédita o pensamento de professores e especialistas do Brasil inteiro, com vistas a um planejamento que contemple os anseios e as reivindicações das bases, afastando o indesejável caráter centralizador de outros projetos nacionais.

Sobre a educação a distância interativa:

Quando se fala em educação a distância interativa, por exemplo, com base no emprego de satélites domésticos de telecomunicações, quem poderia supor que houvesse tamanha oferta mundial de teleconferências, reunindo universidades dos mais distantes rincões? A interatividade significa debate em tempo real, o que antes seria impossível estimar.

Ainda não dispomos de uma Política Nacional de Educação a Distância, o que é bem sintomático. O professor Walter Garcia, presidente da ABT, estima que em 10 anos teremos cinco vezes mais alunos de educação a distância do que os que se encontram hoje frequentando cursos presenciais. Isso quer dizer que o Brasil terá, relativamente em pouco tempo, cerca de 10 milhões de alunos nos cursos à distância.

Sobre os problemas advindos das leis:

Desde 1996 temos uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Demorou quase cinco anos para que o Congresso aprovasse o Plano Nacional de Educação, prazo que naturalmente consideramos inconcebível. O que acontece com esses instrumentos legais é que eles trazem mais dúvidas do que certezas, na aplicação do seu conteúdo. Veja-se o caso da educação a distância, que era uma inovação de primeira. Na prática, pouco saiu do chão, com uma tímida e assustada política oficial. Há receio de facilitário pedagógico. As autoridades têm medo de passar à história como responsáveis pelo atraso na formação e aperfeiçoamento dos professores e especialistas brasileiros.

Sobre a formação, no Brasil, de professores para a educação a distância:

A esperança reside na capacidade de resistência dos professores, na inserção dos jovens que se estão formando, apesar das dificuldades, e na cobrança enérgica de providências oficiais. A formação e o aperfeiçoamento dos professores, com a conseqüente remuneração compatível com os padrões de dignidade humana, são providências que não podem mais tarda.

Sobre a eficácia da educação a distância no Brasil:

Estamos trabalhando com novos alunos e velhos professores, se considerada a mentalidade vigente.

Qual é o estudante que se sente feliz, na freqüência a uma escola precária e mal cheirosa? A equação perversa hoje vivida é a seguinte: chegam mais alunos e a existência de recursos diminui. Quando se “badala” a informatização completa das escolas, diante desse quadro lamentável, não há como acreditar, sem modificações estruturais, ser isso, em prazo curto.

4.2 A educação a distância não-oficial no Brasil

4.2.1 O pioneirismo brasileiro

Para esclarecer àqueles que ainda julgam ter a educação a distância despontado entre Brasil somente a partir da década de 70, quando foi reconhecida e regulamentada pelo governo, ou ainda, que apenas nos últimos anos do século XX é que tal modalidade de educação surgiu entre nós, devido ter sido esta possibilitada pelas novas tecnologias na área das comunicações, em especial a *internet*, mostra-se a seguir que a trajetória da educação a distância no Brasil teve início, ainda que de modo rudimentar, já nas primeiras décadas do século passado, ganhando expressão nacional no final da década de 30 e início da década de 40, com as fundações do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941).

Como já foi dito antes, embora se considere que a educação a distância no Brasil só tenha surgido em 1939, com o ensino por correspondência oferecido pelo Instituto Monitor e, dois anos depois, com o Instituto Universal Brasileiro (1941), sabe-se que já em 1904 houve uma primeira tentativa de educação a distância no Brasil, com a instalação da filial de uma escola norte-americana na cidade do Rio de Janeiro, a qual oferecia cursos de idiomas por correspondência, como mostra a pesquisa MEC/UERJ (1980, p. 2) “No Brasil, a documentação existente sobre cursos por correspondência é ainda bastante precária, sendo portanto difícil traçar um perfil histórico de sua implantação e desenvolvimento. Sabe-se, entretanto, que uma das mais antigas instituições - as Escolas Internacionais, representantes de organizações norte-americanas – iniciou suas atividades em 1904”.

De acordo com a referida pesquisa, deve-se à pouca importância dada ao ensino por correspondência na época, tanto por parte das autoridades federais quanto das esferas educacionais municipais e estaduais e, ainda, a precariedade dos correios, o fato de somente em 1971 ter surgido uma legislação específica para o ensino por correspondência no Brasil, embora essa legislação –(Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Art. 26) tenha sido instituída para regulamentar especificamente os cursos supletivos e não para uma educação à distância como posteriormente veio a ser desenvolvida no país.

Segundo a pesquisa MEC/UERJ (1980), a história do ensino por correspondência no Brasil até 1977 (data da conclusão da pesquisa), teve a seguinte trajetória:

1904 – Escolas Internacionais (RJ)

1939 – Instituto Rádio Técnico Monitor (SP)

1941 – Instituto Universal Brasileiro (SP)

1943 – A Voz da Profecia (RJ)

- 1946 – SENAC (RJ)
 1952 – IBAM - Instituto Brasileiro de Administração Municipal (RJ)
 1962 – Occidental Schools (SP)
 1967 – Cursos Guanabara de Ensino Livre (RJ)
 _____ Associação *Mens Sana* (RJ)
 1969 – IRDEB - Instituto de Radiofusão da Bahia (BA)
 1970 – Instituto Cosmos (RJ)
 1972 – Centro de Socialização (RJ)
 _____ Promotora Profissional Brasileiro (RJ)
 1974 – Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro–Sistema de Telensino (RJ)
 1975 – CDRH Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (RJ)
 _____ Curso de Auxiliares de Clínica e de Cirurgia Ltda. (RJ)

Em virtude de, nas duas obras (MEC/UERJ e Guaranyz e Castro), com as quais se iniciou a pesquisa teórica sobre o surgimento da educação a distância no Brasil, as Escolas Internacionais figurarem como a primeira instituição a oferecer cursos a distância no país, empreendeu-se aqui um trabalho de busca sobre sua atuação no Brasil. Porém essa busca mostrou não existir qualquer registro sobre tal instituição, constando apenas nas pesquisas acima referidas e, mesmo assim, sem nenhum dado que pudesse levar a saber exatamente como foi realizado o seu trabalho no Brasil.

Assim como as Escolas Internacionais, algumas outras instituições aparecem na pesquisa MEC/UERJ como marcos do ensino por correspondência no Brasil, sem no entanto qualquer referência às datas de suas fundações ou de início de suas atividades. São elas:

- Instituto de Beleza Moderna (RJ)
 Cursos Especializados Ultramodernos(RJ)
 EMBRATEL - Empresa Brasileira de Telecomunicações (RJ)

Ainda de acordo com a mesma pesquisa, em 1977, das instituições de ensino por correspondência no Brasil, 51,61% localizavam-se no Estado do Rio de Janeiro e 38,70% no Estado de São Paulo; 74,42% eram de cunho particular e 22,58% de cunho oficial (p.152); as quatro instituições com o maior número de cursos encontravam-se localizadas no Estado de São Paulo, eram elas: Dom Bosco- Escolas Reunidas, com 26 cursos; Instituto Universal

Brasileiro, com 25 cursos; Instituto Rádio-Técnico Monitor S/A, com 18 cursos e Escolas Internacionais e Divulgação Brasileira de Cursos, com 16 cursos (p.152). Dessas instituições, as que contavam com o maior número de alunos eram o Instituto Rádio-Técnico Monitor S/A e o Instituto Universal Brasileiro, que na época eram as que há mais tempo vinham funcionando ininterruptamente - desde o final da década de 30 e início da década de 40 - oferecendo cursos por correspondência. Outro dado da pesquisa, importante de se destacar, diz respeito a “onde” a educação a distância deu seus primeiros passos em território brasileiro: Rio de Janeiro e São Paulo são os locais que concentravam o maior número das instituições pioneiras do nosso ensino por correspondência, com destaque para o Rio de Janeiro, onde despontou e se concentrou a grande maioria das instituições.

Em Guaranyz e Castro (1979), encontra-se, em ordem cronológica, as instituições que ofereciam cursos por correspondência no Brasil desde o início do século XX até década de 70, conforme a seguir:

- 1904 – Escolas Internacionais (RJ)
- 1939 – Instituto Rádio-Técnico Monitor S/A (SP)
- 1941 – Instituto Universal Brasileiro (SP)
- 1943 – A Voz da Profissão (RJ)
- 1961 – Cursos Especializados Ultra-Modernos (RJ)
- 1962 – Occidental Schools (SP)
- 1967 – Cursos Guanabara de Ensino Livre (RJ)
- _____ Associação *Mens Sana* (SP)
- _____ I.B.A.M. (RJ)
- 1970 -- Instituto Cosmos (RJ)
- 1972 -- Promotora Profissional Brasileiro (RJ)
- _____ Centro de Socialização (RJ)
- 1973 – SENAC (RJ)
- _____ ESG (RJ)
- 1974 – SETEN- CEP (Ministério do Exército) (RJ)
- _____ Instituto Universal Center (RJ)
- 1975 – CDRH-Sec-RJ (RJ)
- _____ IRDEB (BA)

_____ Embratel (RJ)

_____ Curso de Auxiliares de Clínica e de Cirurgia (RJ)

Tanto na pesquisa MEC/UERJ quanto em Guaranyz e Castro, também aparecem, como marcos do ensino por correspondência no Brasil, os nomes de algumas instituições, sem no entanto qualquer referência às datas de suas fundações ou início de suas atividades. São elas:

Instituto de Beleza moderna (RJ)

Dom Bosco Escolas Reunidas (SP)

Divulgação Brasileira de Cursos (SP)

Estudos Associados (SP)

Academia de Ensino Círculo Familiar (SP)

Canadian Post (SP)

Instituto Cultural Unicenter (SP)

Hollywood Schools Languages (SP)

Escola de Decoração de Interiores (RS)

Centro de Métodos e Sistemas (RJ)

IBEC (RJ)

Os dados acima foram tirados da tab.II.1. (Guaranyz e Castro, 1979, p. 16-17) – que se encontra no Anexo 03 deste trabalho.

Analisando as duas pesquisas anteriormente citadas - MEC/UERJ e Guaranyz e Castro – nota-se que alguns dados não são coincidentes no que se refere às datas de fundações e/ou início das atividades de algumas instituições, como mostrado abaixo:

<u>Instituição</u>	<u>Data de fundação</u>	
	<u>UERJ/MEC</u>	<u>GUARANYZ e CASTRO</u>
SENAC (RJ)	1946	1973
I.B.A.M.–HPC (RJ)	1952	1967
Cursos Especializados Ultra-Modernos (RJ)	s/d	1961
Instituto de Radiodifusão da Bahia-IRDEB (BA)	1965	1969
ESG (RJ)	s/d	1973
Instituto Universal Center (RJ)	s/d	1974
Embratel (RJ)	s/d	1975

Além da discordância nas datas das fundações que marcam início das atividades das instituições, em Guaranyz e Castro (1979) constam ainda outras instituições que não figuram na pesquisa MEC/UERJ (1980), embora não conste as datas de fundação ou de início das atividades dessas instituições, a saber:

Dom Bosco Escolas Reunidas (SP)

Divulgação Brasileira de Cursos (SP)

Escolas Associadas (SP)

Academia de Ensino Círculo Familiar (SP)

Canadian Post (SP)

Instituto Cultural Unicenter (SP)

Hollywood Schools Languages (SP)

Escola de Decoração de Interiores (RS)

Centro de Métodos e Sistemas (RJ)

IBEC (RJ)

Encontra-se, ainda, em algumas poucas obras da literatura pesquisada neste trabalho, referências ao trabalho de radiodifusão realizado por Roquette Pinto na década de 20, como marco do pioneirismo da educação a distância no Brasil. Porém, sobre esse trabalho, pouco se pode conhecer, uma vez que essa mesma literatura não fornece dados mais apurados a seu respeito. Sabe-se, entretanto, que a implantação do Projeto Minerva, na década de 70, teve como objetivo o ensino a distância através do rádio, o que poderia indicar, especula-se, que tenha se inspirado no trabalho de Roquette Pinto.

Já que praticamente não se encontra literatura sobre o trabalho desenvolvido por Roquete Pinto, empreendeu-se aqui uma busca na *internet*, donde emergiram os seguintes dados.

Um artigo⁵ da Folha de São Paulo de 07/09/82, intitulado “Rádio, 60 anos unindo o Brasil”, mostrando Edgard Roquette Pinto e Henrique Charles Morize como os introdutores do rádio no Brasil, mais exatamente no Rio de Janeiro. Roquette Pinto era antropólogo, escritor e educador, e Morize era engenheiro meteorologista. O referido artigo não forneceu dados sobre o trabalho educativo através de radiodifusão de Roquette Pinto, informando apenas que

⁵ www.folha.uol.com.br/almanaquemiscelania, acessado em 24 de dezembro de 2003

em seguida ao feito de Roquette Pinto, surgiu em São Paulo, em 1926, a Rádio Educadora Paulista, também sem oferecer maiores detalhes.

Um outro artigo (na mesma referência do parágrafo acima), intitulado “1919-1923 - a polêmica origem do rádio brasileiro”, que trata das discordâncias em torno da introdução do rádio no Brasil, apresenta como a versão mais aceita sobre o surgimento do rádio no Brasil, aquela que afirma ter o nosso rádio aparecido pela primeira vez com a Rádio Sociedade Carioca, em 1922 ou 1923. Nesse artigo não se encontra nenhuma referência a Roquette Pinto.

Noutro artigo⁶, intitulado “Origem das Rádios Educativas no Rio de Janeiro” (Texto publicado originalmente na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Vol. XXIII. Distrito Federal, Município do Rio de Janeiro, IBGE, 1960), encontra-se o seguinte: “Conta o Distrito Federal com duas rádios emissoras oficiais, uma mantida pela Prefeitura (Rio de Janeiro) e outra pelo Governo Federal (Serviço de Radiodifusão Educativa). Ambas mantêm programas regulares e de caráter essencialmente cultural e educativo”.

Especificamente sobre o trabalho de radiodifusão educativa de Roquette Pinto, este último artigo só informou que a Rádio Roquette Pinto foi criada em 22 de Novembro de 1922 através do decreto 2.940, além de citar as demais rádios educativas que surgiram no Brasil na primeira metade do século XX, como por exemplo a Rádio Escola Municipal, inaugurada em Janeiro de 1934 no Rio de Janeiro e o Serviço de Radiodifusão Educativa, criado em Janeiro de 1937, também no Rio de Janeiro.

Ainda em busca na *internet* por dados que pudessem esclarecer com mais detalhe o trabalho de educação a distância realizado por Roquette Pinto através de radiofusão na década de 20, apenas se encontrou que em 1997 as atividades da extinta Fundação Roquette Pinto foram absorvida pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, através do Art. 84, Inciso IV, da Constituição, tendo em vista o Art. 22, § 3º, da Medida Provisória nº 1.591-2, de 04/12/97.

Em mais uma tentativa de encontrar informações que pudessem esclarecer melhor sobre o trabalho de radiodifusão, realizado por Roquette Pinto nos primeiros anos da década de 20, encontramos no *site*⁷ disponível na *internet* em 06/01/2006, um artigo de Ruy Castro intitulado *Roquette Pinto: O Homem Multidão*. No referido artigo o autor fala sobre a vida de Roquette

⁶ www.preservoam.hpg.ig.com.br, acessado em 17 de janeiro de 2004

⁷ www.radiome.com.br/roquettepinto/documentação.asp, acessado em 06/01/2006

Pinto como o pioneiro do trabalho educativo através do rádio no Brasil, porém, discorre de uma maneira geral sobre a vida e os feitos de Roquette Pinto, mas em nenhum momento detalha o trabalho de educação a distância realizado pelo mesmo através do rádio.

Essa falta de informações sobre o pioneirismo do rádio no Brasil, leva à consideração de que esse primeiro ensaio de educação a distância no Brasil – a radiofusão de Roquette Pinto - assim como o trabalho das Escolas Internacionais, mesmo que possam ter sido de grande relevância, não passaram de meros ensaios da nossa educação a distância. Mesmo considerando a importância desses trabalhos, a falta de dados sobre eles levou a procurar por trabalhos que apresentassem realmente uma história na área da nossa educação a distância, isto é, trabalhos que pudessem ser comprovados como pioneiros da nossa educação a distância. E foi assim que se deparou com o primeiro ensino por correspondência do país – os cursos oferecidos pelo Instituto Monitor a partir de 1939 e pelo Instituto Universal Brasileiro a partir de 1941, instituições reconhecidas como as instituições pioneiras da educação a distância no Brasil.

A falta de dados, tanto na literatura, quanto na *internet*, sobre os primeiros trabalhos educativos através do rádio no Brasil, e em especial sobre o trabalho de radiofusão de Roquette Pinto, leva a crer que os mesmos foram muito mais importantes como marcos da história do rádio no Brasil, do que propriamente da história da educação a distância. Assim, a busca do surgimento da educação a distância no Brasil, teve que seguir a indicação dos poucos dados disponíveis, encontrados nas obras anteriormente citadas (MEC/UERJ e Guaranyz e Castro), nas quais os Institutos Monitor e Universal Brasileiro são considerados os pioneiros da modalidade a distância no Brasil, através do ensino por correspondência.

Diante, mais uma vez, da escassez de literatura específica, decidiu-se coletar dados diretamente nas referidas instituições, como apresentados a seguir.

4.2.1.1 As instituições pioneiras

4.2.1.1.1 O Instituto Monitor

Devido à falta de provas documentais sobre o Instituto Monitor, que segundo sua Diretora Vice- Presidente, Elaine Cristina Palhares Guarisi, foram se perdendo com o passar

dos anos em função de ter a instituição mudado de proprietários-dirigentes por quatro vezes desde sua fundação, em 1939, os dados aqui mostrados resultaram do depoimento prestado pela acima citada, aos quais foram acrescentados dados disponíveis na *internet* e em catálogos fornecidos pela própria instituição.

Segundo Guarisi, o Instituto Monitor foi fundado em 1939, buscando atender a mão-de-obra especializada de técnicos em eletrônica demandada na época. Fundado por Nicolas Goldberger, ex-funcionário da RCA Victor de Buenos Aires (Argentina), o Instituto Rádio Técnico Monitor iniciou suas atividades oferecendo cursos por correspondência. Esses cursos tinham por objetivo preparar técnicos em instalação, consertos e montagem de receptores de rádio, aparelho eletrônico que acabara de ser introduzido no país. Como na época ainda não existiam, portanto, pessoas especializadas no manejo de tais aparelhos, os cursos oferecidos pelo Instituto Monitor visavam preparar pessoas que moravam tanto nos grandes centros urbanos quanto em localidades cujo acesso era bastante difícil, fornecendo-lhes a capacitação necessária para “mexer” com rádio.

Vivendo o Brasil, a partir do início da década de 30, aquilo que Bresser Pereira (1985) denominou de “Revolução Industrial Brasileira”, que nas palavras do próprio autor significou a transição do domínio do capital mercantil, latifundiário e especulativo para o capital industrial, o rádio constituiu-se no principal veículo de comunicação do país, necessitando, portanto, de indivíduos capacitados para operá-lo. Ainda segundo Bresser Pereira, a política protecionista do governo brasileiro para com a indústria nacional na década de 30, impulsionando o processo de industrialização em vários setores da indústria nacional, resultou no desenvolvimento do setor eletrônico em todo o território nacional, emergindo daí a urgência em preparar profissionais com conhecimento para montar e consertar receptores de rádio. Aproveitando sua experiência e conhecimento na área, o fundador do Instituto Monitor passou a oferecer cursos voltados à preparação de técnicos para atender tal demanda e, como o rádio não era privilégio apenas de quem morava nos grandes centros urbanos, e sim o aparelho eletrônico que chegava também aos mais longínquos cantos do território nacional, o ensino por correspondência poderia atender as necessidades do país como um todo.

Inicialmente, o Instituto Monitor oferecia apenas cursos voltados a formar técnicos em eletrônica, passando a ofertar outros cursos, a partir da constatação de que poderia abarcar também outras demandas da sociedade naquele momento. Segundo Guarisi, um fato bastante

peculiar fez com que o fundador da instituição pensasse em oferecer outros cursos além dos cursos de eletrônica: os primeiros cursos tinham por objetivo formar técnicos para atender exclusivamente a indústria eletrônica, mas como o Instituto Monitor recebia um grande número de alunos de regiões muito distantes, que vinham para São Paulo para receber instruções mais diretas e aqui chegavam acompanhados de suas mulheres, o Senhor Nicolas teve a idéia de oferecer cursos de interesse feminino, começando por corte e costura e caligrafia. Conforme a demanda, novos cursos foram sendo oferecidos, como datilografia e taquigrafia, dentre outros.

Assim, o Instituto Monitor iniciou suas atividades em 1939 com o nome de Instituto Rádio Técnico Monitor – com Inscrição nº 100.379.260 na Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, Inscrição nº 60.943.974/0001-30 no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda e com Registro nº 5, Categoria COR, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Departamento de Ensino Técnico. Instalado no mesmo bairro de Santa Efigênia, região central da cidade de São Paulo/SP, desde sua fundação, em 1942 mudou apenas da Rua Aurora para a Timbiras, onde permanece até hoje. O bairro de Santa Efigênia que à época da fundação do Instituto Monitor caracterizava-se pelo comércio de vestuário - roupas, chapéus, tecidos finos etc - é hoje conhecida como a “zona eletrônica” da cidade de São Paulo, devido a ser o local de maior concentração do comércio de produtos eletrônicos da Capital, o que para algumas pessoas deve-se à existência do Instituto Monitor.

Acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade brasileira a partir da época de sua fundação, o Instituto Monitor foi criando novos cursos, buscando atender algumas demandas que surgiam em cada momento como, por exemplo, quando na década de 50 criou cursos voltados ao ensino de como “mexer” com aparelho de televisão – primeiro a tv preto e branco e depois a tv a cores. Era uma nova máquina que surgira e exigia pessoas com conhecimento para manejá-la. Assim como a televisão, outras inovações tecnológicas foram surgindo e novos cursos foram sendo oferecidos pelo Instituto.

Segundo GUARANYS e CASTRO (1979, p.112-114),

Por volta de 1970 o Instituto Monitor contava com 18 cursos profissionalizantes e um curso de suplência de 1º grau (antigo Curso Madureza Ginásial), com um total de aproximadamente 25.000 alunos

espalhados por todo o país aos quais eram oferecidos os seguintes cursos: Rádio Transistores, TV (Preto e Branco) e Eletrônica Geral com Multímetro Importado; Rádio Transistores, TV (Preto e Branco e a Cores) e Eletrônica Geral; TV a Cores e Eletrônica; Eletrotécnica; Eletricista de Automóvel; Eletricista Enrolador; Eletricista Instalador; Transistores e Semicondutores; Desenho Artístico-Publicitário; Desenho Arquitetônico; Desenho Mecânico; Português por Correspondência; Inglês Comercial; Português/Inglês; Caligrafia; Corte e Costura; Madureza Ginásial e (em preparação) Auxiliar de Escritório e Secretariado Prático. A maioria dos cursos tinha duração de 05 e 10 meses e alguns poucos 15 meses.

Tendo passado por quatro proprietários-dirigentes distintos ao longo de mais de sessenta anos de existência e de atuação ininterrupta na área da educação a distância, o Instituto Monitor encontra-se desde 1985 nas mãos dos atuais proprietários-dirigentes. Sobrevivendo a todas as intempéries da sua própria história e enfrentando as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira nas seis últimas décadas, o Instituto Monitor continuou oferecendo cursos a distância buscando atender as necessidades de cada momento. Desse modo, se em 1939 o país precisava de pessoas com conhecimento para montar e desmontar aparelhos de rádio, era isso que o Instituto Monitor oferecia; se na década de 50 o país precisava de pessoas com conhecimento para manejar aparelhos de televisão, era isso que o Instituto Monitor buscava oferecer; se hoje o país precisa de pessoas com conhecimento para montar e desmontar computadores, é a essa demanda que o Instituto Monitor visa a atender. Mas, enquanto em 1939, a comunicação entre o Instituto e o aluno era feita apenas por correspondência, hoje conta, também, com a *internet*, o vídeo etc.

De acordo com dados fornecidos por Guarisi, em depoimento em outubro de 2002,

- até 2002, 20% do aluno do Instituto Monitor eram de São Paulo (Capital e Interior) e 80% de outros Estados;
- a partir de 2002 - 70% eram de São Paulo (Capital e Interior) e 30% de outros Estados;
- até há poucos anos os cursos eram feitos por correspondência e hoje 30% dos cursos são realizados por *internet*, 50% por telefone e 20% por correspondência;
- o aluno conta com professores para tirar dúvidas e/ou orientá-lo a qualquer hora que precisar;

- os contatos entre o aluno e o professor são feitos por carta, telefone, fax, *internet* ou diretamente;
- os professores são especialmente treinados para atender e acompanhar os alunos;
- os textos que vão para o aluno estudar são desenvolvidos pelos professores;
- os professores são mensalistas e não horistas;
- toda correspondência recebida é metodicamente separada, contada, classificada e encaminhada aos diversos setores da instituição;
- todo controle de matrículas, pagamentos, remessa de lições e materiais didáticos, de catálogos informativos, registros de notas e consultas técnicas com os professores, é feito pelo Centro de Processamento de Dados.

De acordo com dados fornecidos por Guarisi, em *e-mail* de Janeiro de 2006, atualmente o Instituto Monitor oferece os seguintes cursos:

- .. Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – 2º Segmento e Ensino Médio;
- .. Educação Profissional - Habilitações Profissionais de Nível Técnico;
- .. Cursos Técnicos em Eletrônica (com CREA); Informática, Secretariado (com DRT);
- .. Contabilidade, Transações Imobiliárias (com CRECI) e, com planos de curso em andamento, os cursos de Técnico em Gestão de Negócios e Técnico em Telecomunicações;
- .. Cursos Profissionalizantes Livres de Eletrônica, Eletricista Enrolador, Montagem e Reparação de Aparelhos Eletrônicos, Letrista e Cartazista, *Silk-Screen*, Caligrafia, Chaveiro, Desenho Artístico e Publicitário, Eletricista, Chocolate, Corte e Costura, Bijouteria, Licores, Bolos Doces e Festas, Sorvetes, Fotografia e Manequins e Modelos dentre outros;
- .. Cursos de Formação Profissional e *e-learning*.
- .. Oferece, ainda, Cursos Presenciais de Eletrônica, Afiação e Noções de Informática.

Os Cursos Supletivos à Distância de Ensino Fundamental e Ensino Médio e de Habilitação Profissional-Técnico em Secretariado; Técnico em Contabilidade; Técnico em Processamento de Dados; Técnico em Eletrônica e Técnico em Transações Imobiliárias, receberam, em 1995, autorização da 12ª Delegacia de Ensino da Capital, nos termos do Decreto 39.902, de -1/01/95 e Deliberação CEE 33/72 (publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 16/01/1997).

A Instituição conta atualmente com 24.937 alunos matriculados e oferece aos mesmos: Plantão Educacional Presencial, Plantão Educacional Eletrônico, Sistema de Recuperação, Guia do Aluno, Revista Monitor, Carteira de Estudante, Diplomas e Certificados de Conclusão dos cursos e, dispõe, ainda, de estrutura para: adotar nos cursos técnicos módulos de aprendizado; criar e produzir materiais gráficos; formar professores; adotar o sistema de avaliação por competências; ser credenciado para exames de EJA; criar o Guia do Aluno; ter um *site* restrito ao aluno; manter convênios com o CIEE, o FUNDAP e o NUBE; manter convênios com empresas e instituições para grupos de estudo; oferecer cursos profissionalizantes de nível básico livres; desenvolver projetos experimentais *e-learning* livres; desenvolver *wokshops* para exames do CRC; instalar um ponto fixo em Curitiba/PR; participar da ABED; participar de feiras, congressos e demais eventos, e planejar diversos outros cursos que serão implantados em 2006.

Os dados fornecidos por Guarisi em depoimento, em outubro de 2002, sobre a trajetória do Instituto Monitor no período que especialmente interessa neste trabalho – final da década de 30 e início da década de 40 – são semelhantes aos dados encontrados na literatura, resumindo-se esta às duas obras já citadas neste trabalho: MEC/UERJ (1980) e Guaranyz e Castro (1979). Por serem estas as únicas obras que mostram alguma preocupação com o surgimento da educação a distância no Brasil, destacam-se as citações abaixo, as quais constam tal como aparecem nas referidas obras, respectivamente nos Anexos 04 e 05 deste trabalho.

Segundo a pesquisa MEC/UERJ (1980, p.111-112),

O Instituto Rádio-Técnico Monitor S.A., foi fundado em 1939 por Nicolas Goldberger que permaneceu à frente da instituição até 1967. Trazendo experiência de outros países, com conhecimentos profundos de metodologia e didática adequados ao ensino à distância, sentiu que era a ocasião de implantar no Brasil um curso por correspondência, atingindo a população que dispersa e distante estava dos centros de ensino profissional existentes.

Sua opção foi para um ramo da eletrônica – Rádio Técnico - Surge, então, o primeiro curso de rádio por correspondência com o objetivo de preparar profissionais para instalação, reparo e montagem de receptores de rádio.

Registrado na Prefeitura do município de São Paulo como contribuinte de Imposto sobre serviços de qualquer natureza, inscrição nº 1044478-5; na

Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo – isento – regime especial – do Imposto de Circulação de Mercadorias – inscrição nº 100.379.260; Cadastro Geral do Contribuinte do Ministério da Fazenda – inscrição nº 60.943.974/0001-30 e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Departamento do Ensino Técnico – Registro nº 5, categoria COR.

Partindo para uma expansão gradativa, o Instituto Monitor ampliou seu local de trabalho, e, em 1951, já ocupava uma área construída de 900 m². Em 1954 adquiriu a Tipografia Aurora S/A que até hoje trabalha, exclusivamente, para o Instituto Monitor.

Atualmente ocupa área superior a 2000 m² no centro da cidade de São Paulo, mantendo 18 cursos profissionais na modalidade supletivo e um na modalidade suplência de 1º grau (antigo Madureza Ginásial).

O Instituto Monitor hoje está enquadrado na Lei como Núcleo de Ensino Supletivo Livre por Correspondência.

Público-Alvo

Há um atendimento em média de 25.000 alunos espalhados por todo o território nacional.

Segundo GUARANYZ e CASTRO (1979, p. 18),

O EPC iniciou-se no Brasil em 1939 com a fundação do Instituto Rádio-Técnico Monitor, que optou por um ramo da eletrônica, a Radiotécnica, tendo por objetivo preparar profissionais para instalação, reparo e montagem de receptores de rádio. Mais tarde, tendo novos cursos sido implantados, o Instituto mudou-se da sala que ocupava para um casarão de 8 cômodos e, em 1951, para um prédio de três andares. Em 1954, adquiriu uma gráfica e alugou um depósito. Esse estabelecimento parece ter-se expandido gradativamente, sendo hoje em tamanho, a segunda mais importante escola brasileira por correspondência. Edita uma revista mensal sobre Rádio e Televisão desde 1947 que é vendida nas bancas de jornal. Tem uma média anual de 25.000 alunos.

4.2.1.1.2 O Instituto Universal Brasileiro

A década de 40 despontou no negro cenário Segunda Guerra Mundial, com sérias conseqüências para todas as nações do mundo. E é neste cenário que, em 1941, surgiu o Instituto Universal Brasileiro, segunda instituição a oferecer cursos por correspondência no Brasil, num momento em que o país acabara de atravessar um dos mais turbulentos períodos

da sua história, vivendo, ainda, os duros anos da Ditadura Vargas, e tentando se ajustar às profundas transformações ocorridas em todos os setores da sociedade devidas a assim chamada 'Revolução Industrial Brasileira'.

Mais uma vez, diante da falta de uma literatura que fornecesse dados a respeito do surgimento do Instituto Universal Brasileiro, bem como sobre a trajetória histórica desta instituição pioneira do ensino por correspondência no Brasil, decidiu-se buscar informações diretamente com aqueles que a vivenciaram. Assim, os dados que seguem foram compilados do depoimento concedido, em agosto de 2001, pelo atual Diretor-Presidente e proprietário do Instituto Universal Brasileiro, Luis Fernando Naso.

De acordo com Naso, o Instituto Universal Brasileiro foi fundado por um ex-sócio-proprietário do Instituto Monitor e registrado em cartório no dia 14 de Outubro de 1941. Nos primeiros anos de atuação na área do ensino por correspondência no Brasil, o Instituto Universal Brasileiro oferecia cursos de datilografia, taquigrafia e estenografia, visando atender às demandas da época. Utilizando como meios de divulgação do seu produto não apenas a mídia escrita - jornais e revistas - mas também o rádio, veículo de comunicação que tinha uma abrangência muito maior, os cursos do Instituto Universal chegavam aos mais longínquos cantos do país.

Acompanhando as demandas do mercado de trabalho que vinham surgindo no país, o Instituto Universal Brasileiro foi criando e ofertando novos cursos, como auxiliar de escritório, caixa, correspondente, secretariado, português e inglês, como anunciava a revista *O Cruzeiro* de 30/01/1943. Assim, em 1944 o Instituto Universal Brasileiro criou o curso de contabilidade, em 1945 o curso de corte e costura e, em 1949, os cursos de desenho artístico e mecânica, como anunciava a revista *O Cruzeiro* de 09/06/1949. Aos poucos foi oferecendo novos cursos e adquirindo modernos equipamentos para impressão de material didático. Ainda na década de 40 o Instituto Universal Brasileiro tornou-se uma das mais fortes instituições do ensino a distância no país, como conta Naso: "Lançou novos cursos, adquiriu os mais modernos equipamentos impressores para a produção de apostilas didáticas e impressos e utilizou um método próprio de linguagem didática, jornalística e educacional, tornando-se a mais importante instituição de ensino a distância do país a partir nos anos 40."

No início da década de 50, aproveitando a chegada da televisão ao Brasil, o Instituto Universal Brasileiro lançou o curso "Aprenda Rádio e Televisão", divulgando-o de maneira

massiva num dos veículos de comunicação de maior expressão na época: a revista *O Cruzeiro*, que na época tinha uma tiragem semanal de 60.000 exemplares.

Ainda na década de 50, com o ensino por correspondência impulsionado pelas propagandas do Instituto Universal Brasileiro, algumas outras instituições surgiram tentando partilhar das vantagens deste mercado que parecia bastante promissor. Já na década de 40, tinham surgido no Brasil “A Voz da Profecia” em 1943, e o SENAC, em 1946, que ofereciam cursos por correspondência. Na década de 50 surgiram o IBAM e a Escola de Ensino Técnico Paulista por Correspondência⁸, conforme informou NASO: “Ainda na década de 50 do século XX, uma outra instituição de Ensino a Distância começou a funcionar no país – a Escola de Ensino Técnico Paulista por Correspondência, fundada pelo Sr. José Naso. Essa escola oferecia cursos de relojoeiro, rádio-técnico e televisão, perfumista, desenho e costura.”

De acordo NASO, em 1962, enquanto no Brasil se vivia o turbulento início dos anos sessenta, a Inglaterra abria sua primeira instituição de ensino à distância - a *Open University*. O ensino à distância começou a ganhar força e, em 1967, foi divulgado em diversas partes do mundo que o então Primeiro Secretário do Partido Comunista Russo, Mikhail Gorbachev, formara-se em Economia Agrícola Científica num curso por correspondência, no Instituto Agrícola de Stavropov, na Rússia. Nesse mesmo ano foi criado no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

Em 1975, já com inúmeras instituições oferecendo cursos por correspondência no Brasil, localizadas em sua grande maioria em São Paulo e Rio de Janeiro, os irmãos Naso (Luis Fernando, José Carlos e Paulo Roberto) fundaram, na cidade de São Paulo/SP, as Escolas Associadas de Cursos Livres Ltda e, em 1982, quatro anos após o falecimento do fundador do Instituto Universal Brasileiro, os irmãos Naso tornaram-se seus proprietários.

Assim, explica NASO, que em 1977 o Projeto ‘Ensino por Correspondência’, de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob a coordenação do Professor Arnaldo Niskier e consultoria do Professor Newton Sucupira, contou com as participações do Instituto Universal Brasileiro, Instituto Rádio Técnico Monitor, Escolas Associadas de Cursos Livres e outras instituições. Em 1979 faleceu o fundador do Instituto Universal Brasileiro.

⁸ Este dado não consta nem na pesquisa MEC/UERJ (1980) e nem em GUARANYs e CASTRO (1979). Foi um dado fornecido por Luis Fernando Naso em seu depoimento de agosto de 2001.

Segundo GUARANYS e CASTRO (1979, p.105-109),

Por volta de 1970 o Instituto Universal Brasileiro sediado em São Paulo/SP, com uma filial no Rio de Janeiro/RJ e outra em Brasília/DF, contava com 22 cursos profissionalizantes, além dos cursos Supletivos de 1º e 2º Graus, com um total de aproximadamente 150.000 alunos espalhados por todo o território nacional, aos quais eram oferecidos os cursos: Rádio Transistores-TV e TV a Cores; Eletricidade de Automóveis; Mecânica de Automóveis; Torneiro Mecânico; Mecânica Geral; Contabilidade Prática; Desenho Mecânico; Desenho Arquitetônico; Desenho Artístico e Publicitário; Física e Química; Matemática Moderna; Técnico Administração de Empresas; Auxiliar de Escritório e Caixa; Televisão Preto e Branco e a Cores; Corte e Costura; Eletricidade; Inglês; Bordado, Tricô e Crochê; Refrigeração e Ar Condicionado; Secretariado Moderno; Português e Desenho para Publicidade. A maioria dos cursos tinha duração de 03 e 04 meses.

Ainda de acordo com os autores acima (p. 107),

Na década de 70 do século passado, o Instituto Universal Brasileiro mantinha um grande número de alunos que estudavam gratuitamente por comprovarem que não tinham condições de arcar com qualquer quantia para pagar seus estudos. Eram presidiários, deficientes físicos e enfermos em fase de recuperação, dentre outros.

De 1941 (ano de sua fundação) até 1995, o Instituto Universal Brasileiro dedicou-se exclusivamente a oferecer cursos técnicos e profissionalizantes a distância para todo o território brasileiro, e no final de 1995 autorizado pelo Conselho de Educação do Estado de São Paulo (Parecer CEE- 11/95, Portaria publicada em 28/12/95), passou a oferecer também os cursos Supletivos de Ensino Fundamental e Ensino Médio a distância para pessoas maiores de 15 anos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, de 20/12/96, o Instituto Universal Brasileiro foi legalmente reconhecido como instituição de ensino de 1º e 2º Graus a distância⁹

De acordo com Naso e, também com dados coletados na *internet*, já estudaram no Instituto Universal Brasileiro 3.600.000 pessoas, e a instituição conta atualmente com: sete Unidades de Atendimento aos alunos (locais onde os alunos podem tirar suas dúvidas diretamente com os professores e realizar as avaliações presenciais); duas Unidades

⁹ O referido reconhecimento encontra-se transcrito integralmente no depoimento prestado por Luis Fernando Naso em agosto de 2001 (Apêndice 04 deste trabalho).

Administrativas; uma na Capital e outra no interior do Estado, além de um parque gráfico localizado no interior do Estado (com área total de 30.000m² e área construída de 6000 m²), onde é processada toda a impressão do material utilizado pelos seus alunos. A instituição conta ainda com um corpo docente especializado para atender aos alunos, salas de avaliações para provas presenciais, salas de vídeo, salas individuais e coletivas com professor, além de outros equipamentos didáticos empregados nos cursos; Departamento de Recebimento de Correspondência (DRC); Central de Processamento de Dados (CPD); Departamento de Atendimento ao Aluno (DAE); Departamento Didático (DD); Departamento de Conferência (DC) e Departamento de Expedição (DEX).

A sede do Instituto Universal Brasileiro está localizada na cidade de São Paulo/SP e os alunos contam com sete Unidades de Atendimento, sendo que cinco delas encontram-se na cidade de São Paulo/SP e duas no interior do Estado, assim distribuídas:

Sede – localizada na região central da capital;

Sub-sede 01-- Unidade Brooklim (Zona Sul da capital);

Sub-sede 02-- Unidade Boituva (interior do Estado);

Sub-sede 03-- Unidade Santo Amaro (Zona Sul da capital);

Sub-sede 04-- Unidade Lapa (Zona Oeste da capital);

Sub-sede 05-- Unidade Itaquera (Zona Leste da capital);

Sub-sede 06-- Unidade São Mateus (Zona Leste da capital);

Sub-sede 07-- Unidade Guarulhos (grande São Paulo).

Perfil do aluno do Instituto Universal Brasileiro:

- maioria oriunda das regiões Norte e Nordeste;
- renda mensal entre 02 e 06 salários mínimos
- desempregado, mão-de-obra não qualificada e sem profissão específica
- empregado que procura o curso para garantir o emprego ou para ascender na empresa e tem urgência na obtenção tanto do conhecimento quanto do certificado;
- desempregado que procura o curso porque necessita de escolaridade para candidatar-se a uma função e tem urgência na obtenção do conhecimento e do

certificado porque acredita que com isso melhoram suas chances de conseguir uma boa colocação;

- procura cursos a distância para formação pessoal; por ser mais cômodo estudar sem obrigatoriedade de presença, horário, provas etc. ou porque não tem acesso a um ensino presencial;

São normas da instituição:

- cursos realizados por módulos; materiais enviados via correio; provas presenciais periódicas; locais de fácil acesso aos alunos; flexibilidade de dias e horários tanto para aulas de reforço quanto para as avaliações; plantões de dúvidas com professores gabaritados para atendimento individual ou em grupo; conclusões parciais das disciplinas curriculares e certificado (reconhecido) ao aluno que reunir as conclusões parciais de todas as disciplinas previstas na Base Nacional Comum da Lei 9394/96;
- as matrículas são feitas diretamente nas Unidades, pelo correio ou pela internet.;
- no ato da matrícula o aluno deve apresentar, além da documentação pessoal os comprovantes de escolaridade para que a mesma seja feita por disciplina ou série, de acordo com a análise do seu histórico escolar;
- o aluno que pretende ingressar na 5ª série do Ensino Fundamental passa por um Módulo Preparatório para verificar-se tem o conhecimento necessário para ingressar no curso (ler e interpretar textos e conhecimentos básicos de matemática);
- a instituição oferece material impresso auto-didático, material didático, sistema de aprendizagem específico, acompanhamento escolar com orientadores de aprendizagem por carta, telefone, internet e direto e sistema de avaliação presencial;

Atualmente o Instituto Universal Brasileiro utiliza além da correspondência, os mais modernos meios de comunicação (internet, vídeo, teleconferência etc.) e oferece além dos cursos Supletivos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, um total de trinta e três cursos profissionalizantes: Agropecuária; Auxiliar de Administração de Empresas; Auxiliar de Contabilidade; Auxiliar de Escritório e Caixa; Beleza da Mulher; Bijouteria; Bordado e Crochê; Caligrafia; Corte e Costura; Datilografia e Digitação; Desenho Arquitetônico; Desenho Artístico e Publicitário; Desenho Mecânico; Eletricidade; Eletricidade de Automóveis; Eletrônica Digital; Eletrônica Rádio e TV 3 em 1; Espanhol Básico; Fotografia; Inglês; Jardinagem; Mecânica de Automóveis; Mecânica de Motos; Mecânica Diesel; Mecânica Geral; Mestre de Obras; Refrigeração e Ar Condicionado; Secretariado Moderno; *Silk Screen*; Técnicas de Vendas; Torneiro Mecânico; Tricô e Violão.

Tal como em relação ao Instituto Monitor, as únicas obras nas quais se encontram dados sobre o surgimento do Instituto Universal Brasileiro, foram as pesquisas já citadas anteriormente (MEC/UERJ, 1980, e Guaranyz e Castro, 1979), que complementaram os dados advindos do depoimento prestado por Luis Fernando Naso em Agosto de 2001 e os dados coletados na *internet*. Por serem as obras acima as únicas nas quais se encontrou dados sobre a história do Instituto Universal Brasileiro, faz-se constar as citações abaixo, respectivamente nos Anexos 06 e 07 deste trabalho.

Segundo a pesquisa MEC/UERJ (1980, p.105-107)

O Instituto Universal Brasileiro Ltda., como entidade de ensino livre por correspondência, foi fundado em outubro de 1941, colocando-se entre os pioneiros desse sistema em nosso país.

Sediada em São Paulo – Capital, o Instituto Universal Brasileiro estendeu seu plano de ação através de todo o Território Nacional, e, ainda, de Portugal, Angola e Moçambique, conquistando uma clientela estimada em 15.000 (quinze mil) alunos.

Em 12 de janeiro de 1956, foi promulgada, pelo então governador do Estado de São Paulo, a Lei nº 3.344, que disciplinava o funcionamento de escolas de ensino livre no Estado. Essa Lei vinha regulamentar, também, os estabelecimentos de ensino por correspondência, enquadrando-os na categoria de Núcleos de Ensino Profissional Livre”. Todas as providências foram tomadas para que a entidade se amoldasse aos termos da Lei em vigor e seu regulamento baixado pelo Decreto nº 26.570, de 12 de outubro de 1956.

O Instituto Universal foi registrado sob o nº 4, categoria “COR”, na Superintendência do Ensino Profissional, posteriormente transformada no Departamento de Ensino Técnico, na Rua Piratininga, nº 84, São Paulo.

O enquadramento da entidade no sistema de ensino profissional veio implicar uma série de exigências que seriam atendidas rigorosamente:

- supervisão periódica das atividades pelos inspetores de ensino do Departamento de Ensino Técnico, fornecendo qualquer informação atinente ao trabalho educativo e permitidas as necessárias averiguações;
- apresentação anual de uma estatística completa das atividades, com o registro de todos os alunos que se matricularam no referido período;
- aprovação daquele órgão de todos os cursos a serem lançados pela Entidade;
- registro no departamento de Ensino de todos os professores, mediante exame de habilitação;

A instituição possui um grande parque gráfico onde são impressos todo o material de divulgação e as lições.

Público-Alvo:

O EPC destina-se a alcançar uma clientela, a mais diversificada possível, uma vez que oferece cursos que requerem um mínimo de pré-requisitos, incluindo vários outros cursos que podem ter egressos do 1º, 2º ou 3º Graus.

Segundo GUARANYZ e CASTRO (1979, p.18):

A maior é o Instituto Universal Brasileiro. Fundada em 1941, foi-se expandindo, contando agora com cerca de 120.000 alunos. Esta instituição praticamente duplicou o número de alunos de 1972 a 1976 (ver Tabela II 1). Possui prédio próprio, de três andares, gráfica, e uma agência de correio em sua sede para o envio da correspondência.

Assim como os dados sobre a trajetória histórica do Instituto Monitor, fornecidos pela sua Diretora-Vice Presidente, Elaine Guarisi, foram bastante coincidentes com os dados constantes na pesquisa MEC/UERJ (1980) e em Guaranyz e Castro (1979), constatamos que os dados fornecidos pelo Diretor-Presidente do Instituto Universal Brasileiro, Luis Fernando Naso, sobre a trajetória histórica do mesmo, também são semelhantes aos dados encontrados nas referidas obras.

Ainda que o levantamento de dados tenha sido tarefa árdua, fragmentada e exaustiva, resultou nesse dimensionamento histórico dos primórdios da modalidade a distância, que foi de suma importância para os objetivos deste trabalho.

Capítulo 5 - A PREOCUPAÇÃO COM O PASSADO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Buscando compreender o contexto sócio-político do final da década de 30 e início da década de 40, para tentar analisar o surgimento da educação a distância no Brasil, foi necessário entender não apenas o momento em que tal modalidade pedagógica apareceu entre nós, mas também os fatos que culminaram nesse momento, a partir de uma literatura que tratasse especificamente da educação brasileira nessa época.

Acreditou-se por um momento que, com um conhecimento mais aprofundado desse contexto educacional da época, teria-se condições de compreender e analisar o surgimento da educação a distância, mas logo de início percebeu-se que isso seria impossível, uma vez que o sistema educacional não se organiza e desenvolve por si só, mas em estreita relação com os demais sistemas que compõem a sociedade como um todo e, em especial, com os sistemas político e econômico que, sem dúvida, são determinantes nas formas de ensino nas sociedades capitalistas.

Assim, ao se conceber a sociedade como um sistema constituído por relações econômicas, sociais e políticas interagindo mutuamente, tornou-se indispensável conhecer a dinâmica da sociedade brasileira na época do surgimento dos primeiros cursos por correspondência, porque qualquer mudança num dos sistemas influencia os demais. Quanto a isso, escreveu Bresser Pereira (1985, p.19) “Quando houver modificações reais na estrutura econômica, estas repercutirão na estrutura política e social e vice-versa [...]”.

Considerando tais relações, percebeu-se que para atingir o objetivo específico deste trabalho, era imprescindível que se conhecesse de modo mais aprofundado não apenas o contexto educacional brasileiro da década de 30 e início da década de 40, mas a realidade social brasileira como um todo integrado. Percebeu-se, ainda, que só o conhecimento do momento social no qual despontaram entre nós os primeiros cursos a distância, também não era suficiente, tornando-se imprescindível conhecer os anos que precederam tal evento, neste caso, os anos da década de 30.

Como já explicitado anteriormente, escolheu-se o contexto sócio-político por ser este, que na dinâmica social, congrega todos os demais, em especial o contexto econômico, que influencia diretamente a área da educação. Não há dúvida: de todos os setores que formam uma sociedade, o político e o econômico são os que mais influem na educação, já que é deles que partem as decisões que vão gerar as grandes transformações capazes de marcar épocas e/ou momentos na história de um povo, agindo decisivamente na área do ensino.

Portanto, ainda que este trabalho procurasse privilegiar o contexto educacional, os contextos político e econômico também ganharam destaque. Porém, como seria praticamente impossível neste trabalho abarcar de modo profundo tais contextos ao longo de toda a nossa história, procurou-se dar preferência à educação, buscando focalizar os momentos e os fatos que deixaram suas marcas na história da educação no Brasil até o início da década de 30, e a partir dessa data, aprofundar não só o contexto educacional, mas também o político e econômico durante esse mesmo período, que precedeu o surgimento do ensino por correspondência no país, como será visto a seguir.

5.1 Incursão pelo passado da educação brasileira

A preocupação com o passado da educação brasileira está ligada à idéia de que só se pode compreender um fato presente a partir da sua reconstituição histórica, isto é, do contexto no qual esse mesmo fato ocorreu. Assim, assim como foi preciso conhecer os principais contextos que formavam a sociedade brasileira à época do surgimento da nossa educação a distância, fez-se necessário também, conhecer um pouco melhor os caminhos da educação no Brasil até aquele momento, ou seja, a educação como processo histórico e não apenas como um fato isolado.

Entretanto, isso não significou elaborar a “História da Educação no Brasil”, mas conhecer os principais fatos ocorridos ao longo dessa história até o início da década de 30, ou seja, como se desenrolou o processo educativo na sociedade brasileira desde a chegada dos jesuítas até a época que, em particular, interessa a este trabalho – a década de 30. Para tanto, os dados a seguir compreendem um apanhado geral sobre a educação no Brasil, organizado de forma cronológica e resumida, com análise mais aprofundada apenas no período que compreende a década de 30.

Assim, por tratar-se de uma breve construção histórica, procurou-se focar, em cada período da nossa história, apenas os momentos e os fatos considerados, pelos autores da historiografia que fundamentou esta etapa da pesquisa, como aqueles que marcaram realmente a educação no Brasil. Embora o foco tenha sido sempre o contexto educacional em cada período, foi impossível desvinculá-lo dos demais contextos que formavam a sociedade brasileira em cada época. Desse modo, nos sub-capítulos a seguir, os fatos históricos, especialmente políticos e econômicos, aparecem quase sempre por terem influenciado os fatos educacionais.

5.1.1 A educação no Brasil colonial

De acordo com a grande maioria dos historiadores, autores das obras que fundamentaram este capítulo, a educação no Brasil deve ser vista desde a chegada das primeiras missões catequizadoras em terras brasileiras, em 1549, as quais para cá vieram acompanhando a comitiva do Primeiro Governador Geral do país, Tomé de Souza. Estas comissões eram formadas de missionários jesuítas que pertenciam à Companhia de Jesus e que, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, tinham a missão de educar a “gente” do Brasil.

Em 1550 foi fundada a primeira escola brasileira de que se tem notícia - o Colégio dos Meninos Órfãos de Lisboa. Os alunos eram jovens portugueses desviantes que tinham se recuperado e se transformado em cristãos e que para cá vieram com a missão de ajudar os jesuítas na catequese e na educação da população nativa. Surgiu, então, o primeiro ensino sistematizado no Brasil, com o Colégio dos Meninos de Jesus, na Bahia, constituindo-se na primeira escola brasileira.

Três anos depois da criação do Colégio dos Meninos de Jesus, em território baiano, isto é, em 1553, foi instalada na cidade de São Vicente, em São Paulo, a segunda unidade da mesma instituição e, no ano seguinte, em 1554, sua terceira unidade, em São Paulo de Piratininga.

Tratava-se, sem dúvida, de uma educação um tanto quanto primitiva, uma educação que tinha por função unicamente a catequização da população indígena, como mostra BELLO (1978, p.193)

A atuação desses órfãos, vindos de Lisboa ainda meninos, na catequese dos indígenas brasileiros merece ser lembrada. O Padre Serafim Leite nos fornece a respeito esta notícia, tirada de um documento da época. “Quando algum destes meninos sai fora juntam-se mais de duzentos meninos gentios e o abraçam e riem com ele, fazendo muita festa, e vêm ali à casa dos meninos e aprendem a doutrina, e depois vão-se às suas casas ensiná-la a seus pais e irmãos; e os gentios já fizeram uma ermida lá dentro da terra onde têm uma cruz, e os meninos índios ajuntam-se ali e fazem oração e ensinam aos outros a doutrina que os nossos meninos lhe ensinam e como são novos, logo aprendem, de maneira que os nossos meninos aprendem coisas de sua língua.

Não é nenhuma novidade o fato de que os primeiros momentos da educação brasileira objetivaram claramente a catequização dos gentios, e que os meninos órfãos de Portugal para cá vieram para facilitar os contatos entre os pacificadores e os indígenas, já que, como jovens que eram, tinham mais facilidade para estabelecer a comunicação com os nativos também jovens. É também bastante evidente o quão interessante era para os colonizadores o trabalho dos jesuítas e a estes o trabalho dos jovens órfãos, que agiam tanto como alunos quanto como professores, ou melhor tanto como ensinantes quanto como aprendizes. Percebe-se que enquanto para os colonizadores a ação jesuítica funcionava como instrumento de pacificação, para os religiosos significava a propagação da fé católica, o que sem dúvida lhes era muito interessante, já que na Europa vivia-se na época o crescimento galopante do protestantismo, advento inesperado pela Santa Igreja Católica.

Para Piletti e Piletti (1994), a Companhia de Jesus agia em parceria com os governos colonizadores através do trabalho educativo e da ação missionária, com o objetivo de combater o avanço da Reforma protestante que na época se alastrava por todo o continente europeu. No caso do Brasil, a Companhia de Jesus serviu de instrumento colonizador, integrando-se à política colonizadora do rei de Portugal, dominando totalmente a educação brasileira durante 210 anos. Afirmam os mesmos autores que a escola de primeiras letras foi um eficaz instrumento utilizado pelos jesuítas para atingir sua meta mais importante: a difusão e a conservação do catolicismo entre senhores de engenho, escravos negros e a população nativa do Brasil.

Não se poderia deixar de aqui registrar a impressão de que a educação no Brasil surgiu com a função precípua de “pacificação” no exato sentido do termo, e com a utilização de um

recurso bastante artiloso, que era a facilidade de comunicação que tinham os jovens portugueses ditos “desviantes recuperados” para interagir com os jovens nativos.

Mas a história segue, e aos poucos os colégios jesuítas foram-se transformando e já não se atinham mais apenas ao trabalho de catequização, mas ao que ficou conhecido como instituições de “primeiras letras”, preocupando-se também com o ensino de canto e latim, dentre outras disciplinas. Com o passar do tempo esses colégios jesuítas foram deixando de ser apenas “escolas de primeiras letras”, passando a ministrar também cursos de nível médio e superior e, denominados de Colégios de Jesus, exerceram total domínio sobre a educação do povo brasileiro por mais de dois séculos (de 1549 a 1759), ou seja, até as reformas pombalinas.

Em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, tentando centralizar a administração de todas as colônias portuguesas espalhadas pelo mundo, determinou, entre outras medidas, o fechamento das escolas jesuítas, com a alegação de que tais instituições eram contrárias ao controle do governo sobre as colônias.

As reformas pombalinas, como ficaram conhecidas as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal, determinaram que a educação no Brasil passasse das mãos da Igreja para as mãos do Estado, com a criação de uma escola que fosse mais útil a este último, uma escola que em vez de servir aos interesses da fé servisse aos interesses do governo. Instituiu-se, então, em lugar da escola jesuíta, as aulas régias, que nada mais eram do que aulas independentes sobre um determinado assunto e ministradas por um único professor. Nesse novo sistema de ensino não havia um conjunto organizado de aulas e o aluno freqüentava quantas disciplinas quisesse, sem o compromisso de atender a um currículo específico. Nesse novo sistema de ensino, foram oferecidas, inicialmente, aulas de latim, grego e retórica e, mais tarde, aulas de filosofia, matemáticas e ciências naturais.

De acordo com alguns dos nossos historiadores, as reformas pombalinas foram um dos mais graves golpes sofridos pela educação brasileira, fazendo com que no início do século XIX, o ensino brasileiro estivesse reduzido a quase nada. Com a expulsão dos jesuítas e o fechamento das escolas da Companhia de Jesus, a educação brasileira tornou-se totalmente caótica, já que nenhuma organização educacional veio de fato substituir a poderosa instituição jesuítica.

Sobre a expulsão dos jesuítas do Brasil, OAIZA ROMANELLI (2002, p. 36) assim analisa:

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Na verdade, a expulsão dos jesuítas em 1759, resultou na instituição da primeira forma de ensino público no Brasil, com o surgimento das aulas régias. Porém, o fracasso desse novo sistema fez com que, em 1823, alguns deputados da Primeira Constituição do Império denunciasses os descabros da educação brasileira e mostrassem que as únicas instituições de ensino que funcionavam a contento eram os seminários, como centros de estudos religiosos mantidos pela Igreja, de onde saíram inúmeros nomes da intelectualidade e da política brasileira.

Embora a quase totalidade das obras aqui utilizadas creditem aos jesuítas da Companhia de Jesus a exclusividade da educação brasileira no período colonial até sua expulsão, em 1759, alguns historiadores afirmam que outras ordens religiosas tiveram também grande participação no processo educativo da nossa gente, com destaque para os Padres Franciscanos, cujo trabalho estendeu-se de norte a sul no Brasil.

Observa-se, também, que não se pode desprezar o fato de que a educação dada pelos jesuítas, por mais diretiva e alienante que tenha sido, uma vez que privilegiava apenas a elite, foi num dado momento da nossa história, a grande propulsora de importantes nomes da literatura brasileira. Como bem lembra Régis de Moraes (1989), dois dos mais importantes representantes da literatura brasileira viveram no século XVII e nos legaram obras de extrema importância sobre a vida no Brasil-colônia, obras estas que mostram o cotidiano, os hábitos e costumes do povo brasileiro na época, nomes como Padre Vieira e Gregório de Matos Guerra.

Régis de Moraes (1989) lembra, ainda, da força dos jesuítas da Companhia de Jesus em terras brasileiras, o que segundo o autor verifica-se, dentre outras coisas, pelas suas vitórias frente às duas invasões holandesas no Brasil. O confronto entre protestantismo (dos invasores) e catolicismo (dos jesuítas) a vitória dos padres católicos deveu-se certamente ao seu poder de

persuasão para convencer a elite brasileira do perigo que significavam os hereges holandeses. Acredita também o autor que, com a expulsão dos holandeses, os jesuítas expulsaram do Brasil um importante contingente de cientistas que aqui haviam chegado em companhia de Maurício de Nassau - astrônomos, médicos, pintores, naturalistas e teólogos, dentre outros.

Com um olhar mais cuidadoso sobre esse momento da história brasileira, pode até supor que as reformas pombalinas não foram de todo tão ruins, uma vez que a saída dos jesuítas do comando da educação no Brasil, possibilitou que o ensino público “tivesse” que ser ativado. Mesmo considerado muito aquém do ensino religioso ministrado pelos jesuítas, em termos de organização e qualidade, o ensino público serviu para desatrear a educação da religião, fazendo com que, se por um lado a expulsão dos jesuítas significou a mudança de um ensino mais filosófico e literário para um ensino mais utilitário, por outro lado pode ter significado o rompimento com uma educação fundada totalmente nos dogmas da Igreja Católica. Quanto a esse novo postulado pedagógico, Otaíza Romanelli (2002) considera ter sido ele orientado para os mesmos objetivos da educação jesuítica, utilizando inclusive, os mesmos instrumentos corretivos para impor autoridade e disciplina - castigos, varas de marmelo e palmatórias - que surtiam mais do que efeitos simplesmente físicos, efeitos morais e psicológicos.

Na análise de Lauro de Oliveira Lima (1974) ao expulsar os jesuítas do Brasil, Pombal realizou a única reforma de fato revolucionária da educação brasileira, já que suas medidas desorganizaram por completo o sistema educacional no Brasil. Lembra, ainda, o autor, que até as medidas tomadas por Pombal, a história da educação no Brasil é, em sua essência, a história de uma ordem religiosa e não de uma educação ancorada em princípios verdadeiramente pedagógicos.

O que se conclui dos fatos que se acaba de mostrar, é que já no início da nossa história, a educação constituiu-se num instrumento de dominação político-econômico, isto é, com claros objetivos de atender, a um só tempo, uma ordem política e um poder econômico.

5.1.2 A educação no Brasil Reino Unido

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e a elevação do país, primeiro à categoria de vice-reino de Portugal, e depois de reino unido de Portugal e Algarves, a sociedade brasileira passou por profundas transformações em todas as suas esferas. Havia

quarenta e nove anos Pombal expulsara os jesuítas do país e instituíra as aulas régias, fragmentando totalmente o ensino e empobrecendo profundamente a educação escolar no país. Isso fez com que a corte portuguesa encontrasse aqui um país formado de indivíduos ignorantes e analfabetos e, embora o Príncipe Regente D. João viesse acompanhado de um séqüito composto, em sua maioria, de pessoas com um certo grau de escolaridade, a falta de indivíduos mais preparados para atuar na direção do país era bastante evidente. Esse foi, sem dúvida, o motivo da preocupação do governo em instituir um ensino que pudesse formar elites para dirigir a nação.

Assim, se por um lado a educação primária voltada à população local não tinha, naquele momento, qualquer importância aos olhos do Estado, por outro lado, o ensino superior era uma necessidade de fato, já que era preciso formar as elites dirigentes. Se em 1759, quase meio século antes da chegada da corte portuguesa ao Brasil, as reformas pombalinas já objetivavam uma escola que servisse aos interesses do Estado, agora, mais do que nunca, os objetivos de Pombal tinham de ser alcançados, devendo o ensino superior ser impulsionado, o que, segundo Piletti e Piletti (1994), levou à criação das primeiras escolas e dos primeiros cursos de nível superior. No entanto, para ingressar no ensino superior, um dos pré-requisitos básicos era o curso secundário, devendo este ser também impulsionado. Ainda de acordo com os autores acima, não houve de parte do governo imperial nenhuma preocupação com o estabelecimento de um sistema de ensino nacional que integrasse todos os seus graus e modalidades, criando-se escolas e cursos com a única finalidade de satisfazer as necessidades do Estado.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, a parca intelectualidade brasileira foi agraciada com a famosa biblioteca de D. João, então Príncipe Regente, e durante os doze anos de permanência da corte portuguesa em terras brasileiras (1808-1820), contou também com a criação de importantes instituições, dentre as quais destacam-se: a Academia de Marinha e os cursos de Anatomia e Medicina (1808), Academia Real Militar (1810), o Laboratório de Química (1812), o Curso de Agricultura (1814) e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios (1816), no Rio de Janeiro; e o Curso de Cirurgia (1808), o Curso de Agricultura (1812), Curso de Desenho Técnico (1817) e o Curso de Química (1814), na Bahia. Foi criada também a Imprensa Régia, responsável pela impressão e divulgação de tudo que se produzia de literatura no país, inclusive folhetos e periódicos.

Os primeiros anos da regência de D. João, foram períodos de grandes transformações em todas as esferas da sociedade brasileira. A passagem de colônia para vice-reino e depois reino unido de Portugal e Algarves, implicou numa reorganização administrativa e, por decorrência, numa reorganização do ensino no país.

Vê-se, assim, que o ensino brasileiro no período regencial de D. João, voltou-se exclusivamente às necessidades da classe dirigente do país, sem qualquer preocupação com a educação primária das classes populares, que continuava seguindo as normas estipuladas por Pombal. Na época, a escola primária era totalmente dispensável, já que os filhos da elite recebiam educação básica em casa ou em escolas particulares e aos escravos era vetado o direito de aprender letras. Tal era o desprezo pelo ensino primário, que acabou sendo deixado a cargo das províncias que poucos recursos lhe destinavam, especialmente porque os alunos eram escassos, já que os escravos eram proibidos de freqüentar a escola e a escolaridade primária não era exigida para o ingresso na universidade, como mostra Otaiza Romanelli (2002, p.38): “A presença do príncipe Regente, D. João , por doze anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A primeira delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático[...]”.

Diversos fatores pesavam contra a permanência de D. João VI no Brasil, dentre os quais, a derrota de Napoleão e o novo cenário europeu; a situação política cada dia mais difícil em Portugal; o descontentamento do povo brasileiro com a administração real; movimentos revoltosos tanto em Portugal como no Brasil; enfim, poucas eram as razões para que a corte portuguesa permanecesse no Brasil. Mas, mesmo assim, D. João VI relutava em voltar à pátria-mãe, como mostra TERESINHA DE CASTRO (1982, p. 91):

“Apesar da situação, D. João VI tudo fez para ficar no Brasil e enviar a Portugal, como Príncipe Regente, seu filho, D. Pedro. As opiniões se dividiam: uns queriam a ida do rei; outros, a do príncipe. Os portugueses do reino eram unânimes em desejar a volta de D.João VI, pois queriam um rei e não um príncipe-regente, pois este só serviria para dar a Portugal situação inferior à do Brasil. Essa era também a opinião da Inglaterra, desejosa que estava em se aproveitar ao máximo do Brasil[...]”.

Além de todas as turbulências que assolavam tanto Portugal quanto o Brasil nessa época, vivia-se na Europa e em várias partes do mundo os ideais de liberdade da Revolução

Francesa, bem como o avanço do capitalismo resultante da revolução Industrial na Inglaterra, e o desenvolvimento científico próprio do século XVIII, especialmente nas áreas da Antropologia, Sociologia, História e Psicologia. Isso tudo refletia, sem dúvida, na sociedade brasileira como um todo, já que uma expressiva parcela da população brasileira também fora atingida pelos anseios de liberdade que vinham Europa, com defensores até mesmo em meio à nossa classe dirigente.

Em 1821, sem ver outra saída, D. João VI viu-se obrigado a deixar a terra dos primitivos de além-mar e retornar à pátria-mãe. Porém, em seu lugar deixou o filho D. Pedro, como Príncipe Regente do Brasil, garantindo assim, o poder e o controle sobre a colônia.

Os fatos mostram que, durante os anos de D. João VI no Brasil, enquanto na área da educação primária quase nada aconteceu, tanto a educação secundária quanto a superior passaram por significativas mudanças, buscando atender as necessidades políticas do momento, mas refletindo profundamente nos anos seguintes, como será visto a seguir.

5.1.3 A educação no Brasil imperial

5.1.3.1 A educação no Governo de D. Pedro I

A historiografia mostra que, com o Brasil livre e uma maior participação do povo na nova sociedade imperial, fazia-se necessário preparar uma nova classe dirigente, já que junto com D. João VI retornara a Portugal grande parte dos burocratas do governo. Numa análise mais criteriosa desse período que se seguiu à independência, percebe-se que ao mesmo tempo em que se lutou para tornar o país livre do domínio português, manteve-se a dominação interna, isto é, uma sociedade com a mesma estrutura da anterior e com a grande maioria da população constituída por escravos.

Embora na assembléia constituinte de 1823 se colocasse em discussão o ensino no país, sabe-se que a educação escolar era privilégio dos homens livres, e que as poucas mulheres (filhas da elite) que buscavam escolarização recebiam ensinamentos em suas próprias casas. A educação escolar continuava a ser um privilégio da elite branca e livre.

Com o novo Estado independente e a necessidade de pessoas qualificadas para os quadros administrativo e político, a educação voltou-se à formação de letrados, alavancando o

ensino na área jurídica, mais especialmente as Faculdades de Direito criadas em 1820, em São Paulo e Recife. Essa importância dada ao ensino das leis refletiu diretamente no ensino secundário, uma vez que era este o estudo preparatório ao ingresso nos cursos de Direito. Em sua análise da história da educação no Brasil, Otaíza Romanelli (2002) propõe que o atraso cultural da nossa educação até bem pouco tempo, deveu-se ao fato de ter sido o ensino secundário estruturado de maneira a preparar e avaliar para o ingresso no curso superior, e ainda, por ser esse mesmo conteúdo basicamente humanístico e fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante.

Nessa nova ordem social, nesse novo momento político e econômico, característico de uma nação que acabara de conquistar sua independência, a educação teria também que ser transformada, ou no mínimo atualizada. Porém, com a responsabilidade pela educação delegada aos proprietários de terras, aos senhores de engenho e aos letrados, as mudanças, como não poderiam deixar de ser, só a estes privilegiaram. E assim, em 1823, em nosso primeiro projeto de Constituição, o Art. 250 determinava que deveria haver escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades em locais apropriados; o Art. 251 estabelecia que Leis e regulamentos marcariam o número e a constituição das escolas, e o Art. 252 dava a cada cidadão o direito de abrir aulas para o ensino público.

Nota-se que até hoje a referida Lei não foi aplicada adequadamente e que a Constituição de 1824, ao mesmo tempo em que garantiu a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos brasileiros, estendeu também a qualquer pessoa o direito de abrir escolas, sem maiores restrições. Cabe ainda notar: não parece que hoje seja tão diferente.

A Constituição de 1824 instituiu que haveria escolas primárias e ginásios em cada comarca e universidades nos locais mais apropriados, e ainda, que o Estado não seria o único detentor do direito de abrir escolas. Como na época um dos mais graves problemas da educação no Brasil era a falta de professores, tentou-se a utilização do Método Lancaster, de ensino, o qual faliu em poucos anos, através do qual um aluno assumiria a responsabilidade de educar um grupo de outros dez alunos.

Chamada por Lauro de Oliveira Lima (1974) de “Lei Áurea da Educação Brasileira”, a primeira Lei Orgânica do ensino no Brasil só foi promulgada no final de 1827, e embora deixasse claro que era dever do Estado oferecer o ensino primário (de primeiras letras) em todas as cidades, vilas e lugares populosos, que esse ensino seria gratuito, e que os professores

deveriam ter preparo para exercerem tal função, sua aplicação era algo quase impossível, e, na prática, o que se fez foi muito pouco. Algumas províncias até construíram um razoável número de escolas destinadas ao ensino primário, mas não contavam com professores preparados para ensinar “tantas coisas”, como mandava a Lei. Enquanto os mestres da época sabiam ensinar a ler, escrever e contar, a lei determinava que ministrassem muitos outros ensinamentos.

Na historiografia sobre a educação brasileira durante os primeiros anos de independência no Brasil, não se encontram análises mais aprofundadas sobre a educação brasileira durante o governo de D. Pedro I. Nas obras consultadas, a educação é muito pouco explorada no período referente ao reinado de D. Pedro I, já que a maioria dos autores comentam a Lei de 1827, mas em seguida voltam-se a analisar o Ato Adicional de 1834, levando a considerar que nesse período pouco se fez na área do ensino no Brasil.

Pode-se então concluir, que no período que vai do início do reinado de D. Pedro I, em 1822, até sua abdicação, em 1831, foi tamanha a ebulição política vivida na sociedade brasileira, e tão graves os desentendimentos entre o Imperador e a classe dirigente do país, que o setor educacional acabou sendo relegado a em segundo plano.

5.1.3.2 A educação no Governo de D. Pedro II

Com a abdicação de D. Pedro I em 1831 e o trono do Brasil nas mãos de Pedro II, que nem sequer completara cinco anos de idade, o país passou a ser governado pelo sistema de Regências: até 1840. Foi quase uma década de grave crise econômica e política, e agitações sociais por todos os cantos do país.

É nessa época que surgem os primeiros partidos políticos do país – Partido Conservador e Partido Liberal - que representavam a elite econômica brasileira da época, isto é, os ricos fazendeiros. Em relação à governabilidade do país, não só os políticos, mas a população de um modo geral, mostravam-se descontentes: os mais exaltados pediam reformas, os moderados queriam manter a ordem, e os conservadores lutavam pelo retorno de Pedro I ao Brasil em seu antigo posto de Imperador.

Com as revoltas se espalhando por todos os cantos do Brasil (a Cabanagem no Pará, a Balaiada no Maranhão, a Sabinada na Bahia e a Farroupilha no Rio Grande do Sul) e as Regências mal conseguindo se sustentar no poder, D. Pedro II ia chegando à adolescência.

Nesse contexto repleto de insatisfações com a política governamental, surgiu no país, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição que reunia políticos, administradores públicos, historiadores, poetas e romancistas, dentre outros. Contando, além da intelectualidade nacional, com representantes de todos os segmentos da sociedade, o IHGB, com sede na Corte, mantinha representantes em todas as províncias com a função de remeter relatos e documentos, através dos quais ia-se escrevendo a história do Brasil.

Enquanto nas áreas política e econômica o país fervilhava, na educação quase nada mudou durante os primeiros dez anos do Segundo Reinado, já que o ensino jurídico continuou predominando sobre os demais, e o Ato Adicional de 1834 só teve como novidade o fato de ter delegado às províncias a autonomia de legislar sobre o ensino da escolaridade básica (primário e secundário), para o qual nada fez. O ensino superior continuou a cargo do poder central.

Desse modo, se o ensino secundário tinha como objetivo primeiro a preparação para o ingresso no ensino superior, era então este último que determinava o que se deveria ser ensinado no Colégio. Indiretamente, assim, o poder central controlava não só o ensino superior, mas também o secundário. As Províncias, por sua vez, com uma pseudo-autonomia sobre a educação secundária, e sem recursos (e interesse) para arcar com o ensino público da educação básica, relegou-o a um segundo plano. Isso resultou no empobrecimento do ensino público secundário, no total esquecimento do ensino público primário e no impulso ao ensino privado, como mostra OTAÍZA ROMANELLI (2002, p. 40)

“[...]O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar[...]”.

A autora acredita, ainda, que esse domínio do ensino secundário pela iniciativa privada, aumentou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino no Brasil, já que apenas os filhos das famílias ricas tinham como arcar com os altos custos do ensino nas escolas pagas, o que não mudou muito até os dias de hoje.

Se, por um lado, no plano educacional nada acontecia, por outro lado, no plano político a crise se agravava a cada dia. Os ânimos fervilhavam e os liberais clamavam pela antecipação da Maioridade de D. Pedro II, o que acabou acontecendo no ano de 1840. D. Pedro II, então com menos de 15 anos de idade, tornou-se Imperador do Brasil, iniciando uma nova fase da nossa história: o Segundo Reinado propriamente dito. Só agora o país tinha como regente um Imperador, já que nos primeiros quase dez anos do Segundo Reinado (1831/1840), fora governado pelo regime de Regências. Alguns autores da historiografia nacional consideram que o Segundo Reinado compreende apenas o período de 1840 a 1889 (proclamação da República), já que de 1831 a 1840, dado o fato de ter vivido desde a partida de D. Pedro I até a Maioridade de D. Pedro II, sob o regime de Regências e não de Império.

Nesse Segundo Reinado, que se estendeu até a Proclamação da República em 1889, a educação no Brasil também não sofreu grandes mudanças, especialmente o ensino público que continuou com poucas escolas de ensino primário, alguns liceus nas Províncias e uns poucos cursos normais nas grandes cidade, em especial, São Paulo e Salvador. Nesse período o ensino técnico-profissional e normal eram totalmente desvalorizados, já que o primeiro não tinha validade para o ingresso no curso superior, e o segundo representava uma profissão de baixos salários.

Consta que somente no final do Segundo Reinado os cursos normais começaram a ter maior expressão no cenário educacional brasileiro, inicialmente com duração de seis anos, depois com quatro e finalmente com três, como permanece até os dias atuais. Além do ensino de literatura, foco central do curso secundário na época, os cursos normais contavam ainda com o ensino de Caligrafia, Desenho, Música, Ginástica, Prática do Ensino, Agricultura e Costura (para as meninas), dentre outros. Uma das maiores dificuldades dos cursos normais era a falta de professores qualificados e a realização das disciplinas práticas, já que os cursos eram noturnos.

O ensino secundário nesse período também não sofreu grandes mudanças em relação ao que existia no período colonial, continuando com o sistema de aulas avulsas e com foco na preparação para o ingresso no curso superior, especialmente nos cursos jurídicos, que continuaram predominando, como mostra OTAIZA ROMANELLI (2002, p. 40),

Para se ter uma idéia da predominância do ensino jurídico sobre os demais ramos, assinale-se que em 1864, nas duas Faculdades de Direito, estavam matriculados 826 alunos, contra 294 em Medicina, 154 em Engenharia (Escola Central) e 109 na Escola Militar e de Aplicação. Considerando que nessas Faculdades, além do ensino relacionado com a profissão, que era a do Direito, também se ministrava ensino ligado às humanidades, pode-se compreender o quanto predominou, na educação das camadas que freqüentavam as escolas, a formação acadêmica, humanística e retórica.

Essa preferência nacional pelo ensino jurídico, instituída desde o governo de D. João VI, acabou por se tornar uma característica da cultura brasileira, já que até hoje faz parte dos nossos hábitos e costumes a valorização dos cursos de direito e, por conseqüência da profissão de advogado. Isso porque, como bem se sabe, até bem pouco tempo ainda predominava nos exames vestibulares a procura pelo curso de Direito, e se hoje não é mais essa a opção primeira dos vestibulandos, continua sendo uma das mais destacadas.

Isso leva a crer, também, que talvez seja essa exagerada valorização dada às ciências jurídicas há mais de 170 anos, uma das causas do fascínio do nosso povo pela profissão de advogado, que aliás, recebe sem ter direito o título de “doutor”. Esse reconhecimento da população brasileira para com os “doutores” advogados, talvez tenha mesmo suas raízes no que representava, há 170 anos, ser um causídico, isto é, um conhecedor das leis do país. E não representava só “ser portador desse conhecimento”, mas especialmente, o que isso significava, dentre outras coisas, adentrar os salões da nobreza imperial brasileira. Mais além, vê-se que, se naquela época ser um causídico significava fazer parte da Corte, hoje, ser advogado mantém de certa maneira o mesmo significado, uma vez que, para se ter acesso a algumas instâncias da administração pública, exige-se como pré-requisito o título de bacharel em direito, como, por exemplo, os cargos de procurador do Município, do Estado e da República, dentre outros.

Embora no Segundo Reinado o sistema educacional não tenha sofrido grandes mudanças, não se pode deixar de registrar que a reforma de 1854, considerada por alguns estudiosos da educação brasileira como a primeira reforma do ensino primário e secundário no país depois do Ato Adicional de 1834, apresentou algumas medidas relevantes, como a exigência de comprovação de idoneidade moral e intelectual para o exercício do magistério, a fiscalização oficial no ensino particular, a instituição do cargo de professor auxiliar, a criação

de pelo menos uma escola para menores abandonados em cada paróquia e, ainda, a aplicação de penalidades a pais e tutores que não mandassem suas crianças à escola. Entretanto, sabe-se que a aplicação da lei que propôs essa reforma não foi levada a cabo.

Também não se pode esquecer que em 1877 e 1885, visando à melhoria do ensino no Brasil, algumas novas medidas foram propostas, mas sem nenhum sucesso. E só em 1889, uma nova lei estabeleceu as bases para a subvenção dos colégios particulares.

Vê-se, assim, que durante todo o segundo reinado, especialmente depois de 1850, por diversas vezes surgiram propostas que visavam a melhorar o ensino no país, cada qual trazendo em seu bojo aquilo que seus proponentes entendiam como sendo o mais apropriado à educação escolar brasileira na época. Isso indica que as preocupações com o ensino no Brasil sempre existiram e, mesmo que timidamente, fizeram-se presentes através da iniciativa de alguns poucos interessados nas questões do ensino.

Em síntese, o segundo reinado, a partir de 1850, se comparado aos anos que o precederam, foi um período relativamente calmo em todas as esferas da vida nacional, com total predominância da aristocracia rural na política e estabilidade econômica apoiada no café, e como diz Rufino dos Santos (1979) “[...]enquanto o menino Pedro se fazia homem e envelhecia sonolento, a ordem triunfava sobre as manifestações de descontentamento no país”. Embora não tenha sido um período marcado por graves problemas sociais ou grandes derramamentos de sangue no plano nacional, tivemos alguns sérios problemas de vizinhança, resultando na Revolução Cisplatina e na Guerra contra o Paraguai, servindo esta última para reacender as idéias republicanas no país.

Nos anos finais do império a calma foi-se acabando, teve fim o tráfico negreiro; aboliu-se a escravidão e a República acabou batendo às portas do palácio imperial, como mostra RUFINO DOS SANTOS (1979, p.113)

Dia 15 de novembro de 1889, D. Pedro II e sua gentil senhora, D. Tereza Cristina, se encontravam em Petrópolis. Hoje há apenas uma hora de carro do Rio, naquele tempo era o local preferido dos cariocas mais ricos para veraneio: o calor e as febres não subiam a serra. Um telegrama interrompeu-lhes o café. Era do Presidente do Conselho de Ministros, Afonso Celso, avisando que acabara de ser deposto. Sua Majestade recebeu o telegrama. Quem era o impostor? Saberá tão logo chegasse ao Rio, onde crepitava, desde o começo do mês, violenta crise militar. Veria também, com um nó na garganta, que não se tratava de um simples golpe militar. A monarquia de 67 anos, que se acostumara a achar sólida e boa, tinha chegado ao fim da linha.

5.1.4 A educação na Primeira República

Os anos que se seguiram à Proclamação da República foram anos de profundas mudanças em toda a sociedade brasileira. Nossos escravos negros tinham se livrado dos grilhões que os acorrentaram por mais de três séculos, mas eram detentores apenas da liberdade física, uma vez que social e psicologicamente continuavam aprisionados pela ideologia racista da população brasileira branca e livre, como bem mostram DEL PRIORE e VENÂNCIO (2001, p. 269),

“[...]O início da República conviveu com crises econômicas, marcadas por inflação, desemprego e superprodução de café. Tal situação, aliada à concentração de terras e à ausência de um sistema escolar abrangente, implicou que a maioria dos libertos passasse a viver em um estado de quase completo abandono. Esses últimos, além dos sofrimentos da pobreza, tiveram de enfrentar uma série de preconceitos cristalizados em instituições e leis, feitas para estigmatiza-los como subcidadãos, elementos sem direito à voz na sociedade brasileira”.

A abolição dos escravos gerou grande confusão na definição de papéis na sociedade brasileira, pois, mesmo legalmente livres e com direitos iguais aos dos brancos, os ex-escravos negros eram considerados e tratados como seres inferiores. Isso gerava um sentimento de “nada ser”, de não ter uma identidade e nenhuma pertença. Desprezados por uns, rejeitados por outros e repugnados por outros tantos, sofriam talvez até mais do que quando eram escravos. Nessa condição de “ninguém”, a escola ainda era para essa gente “de corpos livres e mentes presas”, um direito apenas dos brancos livres.

A escola que hoje é, ou pelo menos deveria ser, a instituição por excelência pregadora da igualdade entre os homens, tendo como função combater a desigualdade entre os seres humanos, nessa época, tornou-se um forte elemento reforçador da desigualdade social, pois como se sabe, em algumas delas era explícita a proibição de crianças negras ou brancas escravas.

Diante de tal quadro social, que educação a escola poderia oferecer naqueles primeiros tempos de república no Brasil? Segundo Otaíza Romanelli (2002), a escola brasileira nesse momento mantinha, ainda, um “timbre aristocrático”, isto é, o ensino constituía, ainda, um

privilégio dos filhos da aristocracia rural e, em menor escala, dos filhos das camadas médias da sociedade.

Se tudo que vinha dos ex-escravos negros era tido como inferior ou perigoso (seu intelecto era inferior, seus hábitos alimentares condenados pela medicina, suas expressões culturais, como a capoeira, por exemplo, proibidos por lei por serem considerados criminosos) como permitir que frequentassem a escola dos brancos e livres? Se por um lado gozava dos mesmos direitos legais que o branco, por outro lado, o ex-escravo negro continuava não só sendo tratado como escravo, mas, o que era mais grave, a ver-se como escravo e, uma vez que a escola era feita para gente livre...

Nessa conturbada sociedade de mentalidades confusas, tinha-se, ainda, de conviver com o advento da imigração - não era mais somente o negro liberto que procurava um lugar nesse novo contexto social, mas também um enorme contingente de imigrantes que, com hábitos e costumes diferentes, buscavam integrar-se à cultura brasileira, como bem coloca OTAÍZA ROMANELLI (2002, p. 41):

“[...] O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultural, quanto ao que caracterizava os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão. Todo esse complexo organismo social já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista. A pressão não tardaria, pois, a provocar a ruptura das limitações impostas pela Constituição. E a instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexidade dessas camadas”.

Desse modo, vivia-se no Brasil, neste começo de regime republicano, um momento que pedia revisão de conceitos e a difícil tarefa de quebra de estereótipos para a introjeção de novos valores e conceitos. Fazia-se urgente o estabelecimento de novos paradigmas, do surgimento de uma ideologia menos preconceituosa. Mas a um povo, cuja história calcava-se

numa ideologia aristocrática e escravagista, eram muitas mudanças a um só tempo, o que gerava, sem dúvida, muita angústia e indignação.

Na esfera educacional, a primeira República herdara do passado imperial um ensino ainda calcado no Ato Adicional de 1834, ou seja, uma estrutura educacional que atribuía às províncias a total responsabilidade sobre o ensino primário e, ao poder público federal, os ensinos secundário e superior. O ensino religioso tinha sido quase que totalmente banido das escolas públicas, que durante os primeiros anos da república passaram por inúmeras reformas, como a de 1890, por exemplo, que estabeleceu, entre outras medidas, a liberdade de frequência e os exames acumulativos, facilitando, dessa maneira, a obtenção de diploma no curso superior.

Durante esses novos tempos de país republicano, outras reformas foram sendo propostas, como a de Benjamin Constant e a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, e em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano reoficializou o ensino; reformou o Colégio Pedro II; regulamentou o ingresso nas escolas superiores; estabeleceu exigência de idoneidade profissional dos professores; e instituiu o regime de exames parcelados no curso secundário e as condições para o reconhecimento do ensino particular. Há quem considere que foi a Lei Maximiliano que deu origem à criação das universidades no Brasil, já que um dos seus dispositivos estabelecia que o governo federal poderia, quando julgasse conveniente, reunir em universidades as faculdades de Medicina e Direito e a Escola Politécnica, que eram mantidas pelo governo federal e ficavam no Rio de Janeiro.

A última tentativa de mudanças no ensino durante a primeira República, foi a Reforma Vaz Rocha, em 1925, que criou o Departamento Nacional do Ensino e estabeleceu, pela primeira vez, um acordo entre o Governo Federal e os Estados para incentivar a educação primária e extinguir os exames preparatórios e parcelados ainda vigentes.

A última década da primeira República foi marcada por uma complexa estratificação social e uma verdadeira ebulição na vida cultural do país. A economia ainda era sustentada pelo café e a política dominada pelas oligarquias rurais. A educação que, até então, não despertara grande interesse, passou a ser foco de discussões e debates, já que a sociedade começava a dar sinais de que caminhava para um rápido processo de urbanização e industrialização. E foi nesse contexto que surgiram os primeiros defensores de uma nova

educação e do ensino público no país, dentre os quais Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, grandes defensores da Escola Nova, como mostra MOACIR GADOTTI (1988, p. 86-87)

Os defensores da Escola Nova, nas décadas de 20 e 30, foram também os mais ardorosos defensores da escola pública. Eram liberais que se confrontavam com os católicos nessa questão e acabaram iniciando um conflito entre ensino público e ensino privado, que continua até nossos dias e que se evidenciou, particularmente, entre 1946 e 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases.

Do que vimos até agora, podemos deduzir que somente nos últimos anos da Primeira República apareceram propostas de mudanças mais profundas no sistema educacional brasileiro, até então orientado, ainda, pela herança da educação jesuítica. Nenhuma das reformas propostas anteriormente surtiu efeito renovador na estrutura pedagógica do país e apenas nos últimos anos da década de 20, com os defensores da Escola Nova, surgiu um movimento realmente renovador. Mas era evidente que não havia interesse da parte do governo para que a educação se transformasse em sua essência, até porque isso, ao invés de representar um ganho, certamente representaria uma grande perda àqueles que mantinham o poder político-econômico, a burguesia rural e aristocrática. Segundo Manfredo Berger (1976)¹⁰, também não existia no país nenhum grupo social representativo das classes populares em condições de mostrar suas verdadeiras necessidades educacionais e articular o seu desejo educacional.

Assim, a Primeira República chegou ao seu final com uma nova sociedade nascendo, uma sociedade que acabara de viver sua mais profunda transformação cultural com a Semana da Arte Moderna, que vira nascer o Partido Comunista e que se via caminhando para um novo período de sua história. Com o país envolto num emaranhado político, tanto ou mais complexo do que aquele que encontrara quando chegou para substituir o regime imperial, a República Velha agonizava e empurrava o país para uma nova era. No plano político-econômico a queda das oligarquias e da aristocracia rural e a evidente urbanização e industrialização, demonstravam os efeitos de uma sociedade em transição. No plano educacional, uma nova estrutura se delineava para atender às demandas de um novo cenário nacional.

¹⁰ BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre, Diefel, co-ed.ufrs, 1976

Capítulo 6 - A DÉCADA DE 30 NO BRASIL

Em decorrência de sua trajetória histórica até o início dos anos 30, tudo indicava que uma nova era começava a ser vivida pela sociedade brasileira e que, a partir de então, o país teria uma nova história, que se iniciaria com o que ficou conhecido por Revolução Industrial Brasileira.

Segundo Bresser Pereira (1985), a Revolução Industrial Brasileira teve como fatores desencadeantes fundamentais “a oportunidade econômica para investimentos industriais”, proporcionada paradoxalmente pela depressão econômica e pela “Revolução de 30”, sem os quais, segundo o autor, nossa história teria sido outra. Bresser Pereira considera, ainda, que uma das características fundamentais da Revolução de 30 foi o fato de ter ela “apeado do poder a oligarquia agrário-comercial brasileira” que durante quatro séculos dominou o país, primeiro em conjunto com os interesses coloniais portugueses e, a partir da Independência, em conjunto com os interesses internacionais da Coroa com os países industrializados.

Essa brusca e profunda reviravolta na vida da sociedade brasileira mexeu, como não poderia ser diferente, em todas as suas bases estruturais. Capitaneados pelos setores político e econômico, todos os demais setores que formavam a sociedade brasileira no início da década de 30 tiveram suas estruturas abaladas e tiveram que ser reestruturados.

Conclui-se que a compreensão do que representou a década de 30 para a história da sociedade brasileira só seria possível a partir da compreensão dos fatos políticos e econômicos e da articulação destes com o contexto educacional no mesmo período. Obviamente que a ênfase recaiu sobre o contexto educacional, uma vez que o objetivo específico deste trabalho foi analisar o surgimento no país de uma nova modalidade pedagógica – a educação a distância.

6.1 O contexto sócio-político brasileiro na década de 30

Com a herança política deixada pela década de 20 repercutindo em todas as esferas da vida nacional, recheada de conflitos e disputas, mais a deposição do último Presidente,

Washington Luis, inicia-se a nova década com a revolução que iria mudar os rumos do país. A mudança do poder político das mãos da coligação São Paulo-Minas para as mãos do Rio Grande do Sul, isto é, da estrutura política do “café-com-leite” para a estrutura da “dieta-do-chá”, como a denominou Nagle (2001), não alterou substancialmente a essência do que já existia no país desde antes da Proclamação da República, mas mudou, sem dúvida, a vida nacional. Deixou-se o domínio das oligarquias rurais e latifundiárias, mas continuou-se com o poder político sob o domínio do coronelismo e do caudilhismo, ou seja, com o país governado pelas mesmas e antigas estruturas políticas, só que agora representadas pela figura do caudilho riograndense Getúlio Vargas.

Para Otaíza Romanelli (2002), de tudo que a década de 20 legou às décadas seguintes, o que mais profundamente refletiu na política brasileira da década de 30 foi o tenentismo que, segundo a autora, caracterizava-se por ser formado pela ala mais jovem das forças armadas, que crescia a cada dia e cada vez mais se conscientizava não só da alienação política do povo, mas principalmente da sua própria; por não ter uma ideologia política definida que o sustentasse como movimento de oposição duradouro e coerente; e por aglutinar uma série de reivindicações distintas, como por exemplo, a implantação de uma ordem social e econômica de caráter capitalista, a moralização das eleições e a implantação de mudanças radicais, dentre outras.

Voltando um pouco à política dos últimos anos da década de 20, recorda-se que ao lançar Júlio Prestes candidato a Presidente da República como seu sucessor, Washington Luis desagradara aos mineiros, já que com isso deixava claro que pretendia romper a alternância São Paulo/Minas no poder maior do país e manter só São Paulo no domínio político da Nação. Esse descontentamento fez com que os mineiros se aliassem aos gaúchos, fortalecendo a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência. Representando o Partido Republicano riograndense e contando com o apoio dos mineiros, Getúlio Vargas, à época com 46 anos de idade e então governador do Rio Grande do Sul, licenciou-se do cargo, unificou os partidos do seu Estado, formou a Aliança Liberal e lançou-se candidato a Presidente, tendo João Pessoa como seu candidato a Vice, obtendo dessa forma o apoio da Paraíba.

Enquanto a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da República contava com o apoio do Rio Grande do Sul e mais dois estados, Júlio Prestes contava com o apoio de São Paulo e de todos os demais estados brasileiros, o que lhe deu a vitória nas eleições de 1º de

Março de 1930. Com a vitória de Júlio Prestes, Getúlio Vargas reassumiu seu cargo de Governador do Rio Grande do Sul. A derrota da Aliança Liberal parece não ter irritado tanto os mineiros quanto irritou os paraibanos, transformando o Estado da Paraíba em palco de inúmeros protestos e culminando no assassinato de João Pessoa, em 26 de Junho de 1930. Além da derrota dos aliancistas e da morte de João Pessoa, outro fato foi decisivo para os acontecimentos futuros imediatos: a maioria dos deputados federais eleitos pela Aliança Liberal não tiveram seus mandatos reconhecidos, surgindo assim os primeiros movimentos para impedir a posse de Júlio Prestes como Presidente da República.

Além dos motivos acima citados como desencadeantes, outros ainda contribuíram decisivamente para que se deflagrasse a Revolução de Trinta, como ficou conhecida a revolução ocorrida no Brasil no início de 1930 e que iria mudar decisivamente os rumos da política nacional. Dentre esses motivos, destacam-se o descontentamento do povo de um modo geral e, em especial, das classes populares, com o descaso do poder governante para com as suas reais condições de sobrevivência, que jogavam o povo contra a Velha República; a continuidade do poder em mãos de representantes da aristocracia rural, dos grandes latifundiários e do coronelismo; as disputas políticas que muito se assemelhavam ao que ocorrera nas décadas anteriores, quase sempre com vitória da posição e fraudes nas eleições, como visto nas eleições de 1930; o tenentismo; a revolução cultural da classe média ocorrida em 22; a industrialização que criou a burguesia industrial e junto com ela problemas de difícil solução; e, ainda, a grande Depressão econômica causada pela queda da bolsa de Nova Iorque, que desorganizou o sistema capitalista mundial ao qual o Brasil estava atrelado pela política do "café-com-leite".

Não bastasse tudo isso, para fazer com que o principal objetivo da Revolução fosse a mudança na estrutura política do país, contou-se, ainda, com o apoio dos militares descontentes com fracasso de suas revoluções e pela chegada a Porto Alegre de exilados políticos vindos do Uruguai e da Argentina, dentre os quais Luis Carlos Prestes, embora Prestes tenha sido logo rejeitado pelos militares devido a ter-se aliado a políticos de ideologia comunista.

Com Júlio Prestes impedido de assumir a Presidência, Washington Luis continuou a governar o país até ser deposto em 03 de outubro de 1930, por uma Junta Militar que representava o Exército e a Marinha, e objetivava pôr fim à guerra civil que se alastrava pelo

país já há vinte dias. Como Vargas não se encontrava no Rio de Janeiro, então Capital Federal, essa mesma Junta governou o Brasil até seu retorno, em 3 de novembro, quando então o novo Presidente foi empossado como Governo Provisório.

Quanto à posse de Getúlio Vargas, em caráter provisório, DEL PRIORE e VENÂNCIO (2001, p. 311) colocam:

“[...] Muitos achavam que o novo governo não durariam, pelo fato de a sustentação política da Revolução de 1930 ser bastante frágil. O movimento, como se sabe, havia desafiado o domínio de poderosas oligarquias, a começar pela paulista, formada por influentes fazendeiros e industriais, organizados em torno do Partido republicano paulista (PRP) [...]”.

Otaiza Romanelli (2002), demonstra ter a mesma opinião que os autores acima referenciados, considerando a fragilidade do Governo Provisório de Vargas, devido ao mesmo ter resultado de uma colisão precária de forças e de interesses das camadas sociais mais diferentes, que tinham em comum apenas o desejo de experimentar novas formas políticas. Ainda de acordo com a autora, os componentes do governo dividiam-se em dois grupos distintos: os que queriam mudanças apenas no sentido jurídico, ou mesmo a troca de pessoas no poder, e os que lutavam por mudanças mais profundas. O primeiro era formado de militares de altas patentes, de uma parcela de plantadores de café descontente com a política econômica do Governo e de uma parte da elite política da oposição que queria conquistar o poder (antigos e fracassados políticos), e o segundo grupo era formado de revolucionários que comandaram ou participaram mais efetivamente do movimento. Esse segundo grupo se dividiu em duas correntes distintas: uma corrente mais moderada, preocupada com mudanças de caráter constitucional que, com apoio da pequena classe média, lutava por eleições livres e honestas, maior garantia de liberdades civis e um governo constitucional e, outra corrente, mais radical liderada pelos tenentes que lutavam pela “regeneração nacional” e pela modernização mais ampla e profunda.

Assim que se instalou o novo Governo, a princípio em caráter provisório, sob a Presidência de Getúlio Vargas, começou a desmoronar-se a coalizão, com a radicalização das posições em torno da volta à anormalidade constitucional. E foi a instabilidade gerada pelo conflito dos interesses das várias facções revolucionárias que caracterizou os primeiros anos

do Governo Vargas. Este permaneceu no poder, de 1930 a 1945. Foram 15 anos marcados por um período mais instável (de 30 a 37) e uma ditadura (37 a 45).

Dadas as composições de forças políticas que levaram Getúlio ao poder, os primeiros dias do seu Governo já prenunciavam tempos difíceis para o país, uma vez que sua plataforma política tinha-se pautado pelas promessas de transformar profundamente a área social, com propostas voltadas aos setores do trabalho, da saúde e da educação, e isso significava “mexer” com as oligarquias políticas e econômicas. Mas Getúlio não era tão ingênuo, e sua primeira providência foi tentar “acomodar” a situação com os temerosos das medidas que ele poderia tomar, especialmente com a oposição paulista, buscando apoio nos representantes do antigo tenentismo e dando a entender às oligarquias paulistas a possibilidade de um retorno delas ao poder. Vargas só não contava que com o descontentamento do Partido Democrata em São Paulo, seus próprios aliados paulistas na Revolução se juntariam às oligarquias e fundariam a Frente Única Paulista para fazer-lhe oposição. Não contava, também, que a Frente Única Paulista ganharia aliados em outros Estados, especialmente no Rio Grande do Sul e Minas Gerais. (ROMANELLI, 2002, p. 50)

Na tentativa de amainar os ânimos dos descontentes, Getúlio convocou a Assembléia Constituinte que, desagradando ainda mais seus opositores, uma vez que os termos da convocação já mostravam sua pretensão de fazer um governo centralizador, deu origem à Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo. Entretanto, como o tom dos paulistas foi considerado exagerado tanto pelos mineiros quanto pelos gaúchos, ambos acabaram por recuar, deixando a revolução restrita a São Paulo, o que enfraqueceu o movimento e evitou a deposição do Presidente. A ação do governo federal foi rápida e em todos os lugares onde tentaram atacar, os revoltosos foram detidos pelas forças federais que, com especial vigilância nas fronteiras paulistas, impediram que o movimento se alastrasse. Assim, a revolução “paulista” iniciada em 09 de junho de 1932, chegou ao fim em outubro do mesmo ano, com a rendição das forças estaduais.

Analisando mais amiúde os fatos ocorridos em São Paulo, não se pode considerar que a Revolução Constitucionalista tenha sido totalmente em vão para os paulistas, já que mesmo derrotados, eles conseguiram que uma outra Assembléia Constituinte fosse convocada e que São Paulo pudesse escolher seu representante local. Para se manter no poder, Getúlio precisou fazer inúmeras concessões às oligarquias paulistas, o que se deve, segundo Del Priore e

Venâncio (2001), à forma como ele fez a Revolução, articulando-se politicamente, mas se esquecendo dos aspectos econômicos e sociais.

Percebe-se que Getúlio tentava se aproximar de tudo que lhe pudesse garantir continuar governando, em especial do exército, que continuava dividido entre aqueles que tinham-se integrado ao governo provisório e aqueles que continuavam na oposição como, por exemplo, Luis Carlos Prestes que à época via-se assediado pelo Partido Comunista do Brasil, futuro Partido Comunista Brasileiro (PCB). O Partido Comunista, por sua vez, tinha-se formado em 1922 por influência da Revolução Russa e, entre 1917 e 1922, contou com grande adesão do operariado brasileiro. Como se sabe, em 1934, quando também ingressaram no Partido Comunista, alguns importantes nomes do tenentismo.

Enquanto Getúlio buscava se firmar no poder, a oposição, através do Partido Comunista, se estruturava no país, com adesão, inclusive, de um número bastante expressivo de ex-militares de ideologia esquerdista, formando assim a Aliança Nacional Libertadora (ANL), que a cada dia radicalizava ainda mais sua oposição ao Presidente.

Em meio a todas essas transformações políticas, a sociedade se modificava e o cenário político começava a ter uma nova configuração, com uns poucos representantes da burguesia rural e muito mais representantes da pequena burguesia urbana e do capital financeiro norte-americano. Essa nova composição do poder político brasileiro representava interesses bem diferentes daqueles que mantinham esse mesmo poder até 1930. Representavam agora interesses econômicos e sociais novos, embora nada fosse muito claro, exatamente devido à grande “salada” de idéias que permeava a sociedade brasileira. Muitos valores tinham sido mudados, especialmente depois do advento da Semana de 22, e as estruturas mais arcaicas das instituições que formavam a sociedade brasileira já não eram as mesmas.

Getúlio ainda não tinha conseguido todo o poder que sempre almejava, precisando para manter-se como Presidente, agradar a “gregos e troianos”, e como bom articulador que era, acenava para todos os lados. Foi o medo de “cair” que fez Getúlio marcar para 5 de maio de 1933, a Assembléia que iria estudar e votar a Nova Constituição Brasileira, que era a terceira do país e a segunda da República (a primeira foi a de 1824, promulgada por D. Pedro I e que estruturou o Império, e a segunda em 1891, promulgada dois anos após a Proclamação da República e que estruturou a República Velha). Assim, em 16 de julho de 1934 foi promulgada a Segunda Constituição Republicana Brasileira.

Promulgada a Segunda Constituição do Brasil República, Getúlio Vargas legitimou-se como Presidente do país, sob novo regime constitucional. Renascia a vida política brasileira com a formação dos partidos políticos, inclusive do Partido Comunista.

Segundo Rufino dos Santos (1979, p.191), mesmo mantendo um certo caráter conservador, a Constituição de 1934, era mais democrática e avançada que sua antecessora, pois apresentava maior preocupação com o social, o que segundo o autor se deveu ao fato de ter sido elaborada por uma Constituinte “[...] mais representativa do povo brasileiro, da sua burguesia, da sua pequena burguesia e do seu proletariado (é claro que os antigos grupos sociais também estiveram presentes nesta constituinte de 1933-34; mas, no conjunto, foram os representantes das novas classes que predominaram [...])”

A Constituição de 1934 instituiu, entre outras coisas, o direito de voto às mulheres; o voto secreto e obrigatório; criação de conselhos técnicos consultivos; obrigatoriedade do governo de planejar e fiscalizar a economia do país; salário mínimo; Justiça do Trabalho, desapropriação por interesse coletivo, e direito do governo para exploração de todo o subsolo do país. Para a época eram mudanças profundas na estrutura da sociedade como um todo, embora desprezassem os interesses dos paulistas, desagradassem a burguesia industrial e caminhassem em direção aos velhos interesses, fazendo com que o poder dos tenentistas fosse aos poucos acabando.

Como já dissemos antes, Getúlio fazia o jogo político que fosse necessário para garantir-se no poder, como mostra OTAÍZA RONAMELLI (2002, p. 50):

“[...] Na verdade, a política de compromissos não lhe permitia contentar os interesses divergentes em jogo. Enquanto não lhe pareceu certo o apoio das forças armadas, ele jogou com o apoio do setor moderno e do setor tradicional, este evidentemente mais forte, em virtude do controle que tinha da máquina eleitoral. A duplicidade de ação do Governo só serviu para radicalizar as posições revolucionárias, agora agravadas pelos descontentamentos da esquerda e da direita nascentes. A primeira tentou um movimento em 1935, que foi imediatamente esmagado pelo Governo, e a segunda, consubstanciada na Ação Integralista, de caráter fascista, sentindo-se apoiada pela oposição que o Governo fizera à esquerda, passou a agir acintosamente, o que fez com que o Governo tivesse os motivos que esperava obter para dar o golpe de Estado de 1937 contra as radicalizações de esquerda e de direita [...].”

Enquanto o Presidente alinhavava sua política, o Partido Comunista, na legalidade e bem organizado, contando agora com esquerdistas de origem militar, assumia uma postura cada vez mais radical contra ele. Liderado por Luis Carlos Prestes, os comunistas decidiram enfrentar o Governo, o que resultou no fechamento do partido e perseguição aos seus integrantes. Mas os comunistas não desistiram e resolveram afrontar as forças oficiais, com o levante tendo início no Rio de Janeiro, em Natal e em Recife. As ações comunistas não só foram sufocadas pelas forças federais e tiveram seu líder maior expulso do país, como ainda, foram usadas por Vargas como motivo para divulgar o Plano Cohen, suposta conspiração comunista para derrubar o Governo. Foi isso, também, que usou como justificativa para dar Golpe de 1937, revogando a Constituição de 1934 e instituindo o Estado Novo, ou seja, a sua ditadura política. Faltando apenas um ano para as novas eleições presidenciais e com candidatos já lançados por seus respectivos partidos, o Golpe, sem dúvida, foi uma grande saída para Getúlio se permanecer no poder e nele permanecer por mais oito anos.

Em relação à política partidária no país, BORGES (2002, p. 20) informa:

O período de 1930 a 1937 marca uma efervescência partidária, reconhecida mesmo oficialmente por um decreto regulamentador dos partidos, que pressupunha os partidos permanentes e os provisórios, conforme fossem organizados: com personalidade jurídica, ou simplesmente para funcionamento nos períodos eleitorais. Os dois extremos se destacaram: a extrema esquerda, com o Partido Comunista do Brasil, e a extrema direita, com a Ação Integralista Brasileira, meros reflexos oriundos do exterior, com a formação dos dois blocos ideológicos mundiais: o comunismo e o fascismo. Muitos movimentos locais ou regionais, correntes de opinião, funcionaram como partidos, representando lutas regionais e chegando alguns deles a adquirir importância nacional, como a Chapa Única de São Paulo, o Partido Republicano Mineiro e o Partido Libertador, do Rio Grande do Sul. Em defesa das classes trabalhadoras surge o Partido Socialista Brasileiro.

E assim teve o Brasil a sua 4ª Constituição (a terceira republicana) e enquanto os partidários do Estado Novo culpavam a Constituição de 34 pelos recentes acontecimentos, alegando que por ter sido a sua elaboração fruto de idéias muito divergentes, suas leis tinham sido brandas demais e, portanto, responsáveis por eventos como o levante comunista. Enquanto os opositores de Getúlio, especialmente os latifundiários sentiam-se apunhalados, a burguesia de um modo geral, apoiava o Golpe, dando a Getúlio plenos poderes sobre os destinos da Nação, e Getúlio, apoiado pelas forças armadas, tomou as rédeas do país.

A Constituição de 1937, que para muitos estudiosos da política brasileira, teve como modelo as Constituições fascistas da Itália, Alemanha, Polônia e Portugal, determinou, dentre outras coisas: a extinção de todos os Partidos Políticos e todas as Câmaras até então existentes; a suspensão de todos os direitos individuais; a supremacia do Poder Executivo sobre os demais Poderes (o Presidente tinha poder para dissolver o Congresso e nomear Interventores no lugar dos Governadores estaduais); a instituição da pena de morte para crimes contra a ordem pública e o Estado; a instituição da Censura Prévia da imprensa falada e escrita, criando para isso o Departamento de Imprensa e Propaganda; o direito de liberdade aos Sindicatos e Associações de trabalhadores, desde que reconhecidos pelo Estado e mantidos sob sua proteção; que o Poder Legislativo seria exercido não só pelo Parlamento (Câmara dos Deputados), mas também pelo Presidente da República e por um órgão especial, o Conselho Nacional; e que a economia seria dirigida pelo Presidente da República, através do Conselho da Economia.

Segundo Rufino dos Santos, muitos políticos da cúpula do Estado Novo eram declaradamente fascistas, alguns apenas simpatizantes e o próprio Getúlio um grande defensor de Mussolini, como diz SANTOS (1979, p. 196):

“[...] Depois do desastre da esquerda, o próprio Plínio Salgado, fuehrer caipira do Integralismo, preparou-se para ser Ministro da Educação. Não é, contudo, por nenhuma dessas razões que se define o Estado Novo como um regime fascista. Ele foi um regime fascista porque tinha a essência do Fascismo, a saber: o anticomunismo ferrenho, o Chefe Único, o Nacionalismo conservador e o Corporativismo[...]”.

De acordo com Zacharias Pereira Borges, (2002), em dezembro de 1937 entrou em vigor o Estado Novo, os partidos políticos foram dissolvidos e a política dos governadores dissolvida em favor da política monolítica centralizada e intervencionista de Vargas, iniciando um período que vai até 1945, com o fim do Estado Novo.

Percebe-se que Getúlio, o nosso *duce*, achava-se no direito de decidir tudo, simplesmente por julgar que esse era um direito seu adquirido, e por isso tinha de ser o Grande Chefe da Nação, a quem todos os brasileiros deviam obediência cega. E aqueles que não comungavam da sua crença, Getúlio simplesmente liquidava. Não ele próprio, obviamente, mas seu fiel escudeiro Felinto Muller, Chefe da Polícia do Governo Vargas. O patriotismo era uma das

grandes paixões de Getúlio, e ser patriota era um dever e uma obrigação de cada brasileiro; amar o Brasil e a seu Chefe era dever de patriota, e qualquer crítica que se fizesse a um deles, ou a ambos, era motivo de penalidade. Por isso, no Governo ditatorial de Vargas procurou-se infundir o culto à Pátria, especialmente à população jovem, com o Estado Novo promovendo grandes festas cívicas em dias de especial reverência ao país como, por exemplo, 07 de setembro, 15 e 19 de novembro.

De acordo com Del Priore e Venâncio (2001), entre 1937 e 1945, isto é, durante todo o período de sua ditadura, Vargas manteve uma postura governamental muito parecida com os governos fascistas europeus, fazendo surgir no país duas classes distintas: os trabalhadores e os novos industriais. Opondo-se ao poder oligárquico e tentando evitar o retorno deste ao domínio da política nacional, ao mesmo tempo que se mantinha próximo das forças armadas, em especial do exército, Vargas se aproximava da classe trabalhadora, oferecendo tudo aquilo que podia, isto é, tudo que garantisse a manutenção do apoio de ambos ao seu Governo, mas que não lhe tirasse o poder sobre todas as decisões. Para os trabalhadores criou, já em 1930, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e, aos poucos foi implementando uma legislação, cujas medidas visavam a agradar a classe operária como, por exemplo, a jornada de oito horas de trabalho; a criação dos sindicatos de classes; o salário mínimo etc. Segundo alguns estudiosos do assunto, isso seria, na verdade, a semente do que, nos últimos anos do Governo Vargas, viria a ser implantado: a Consolidação das Leis Trabalhistas que traziam como benefícios aos trabalhadores, dentre outras coisas, o direito à aposentadoria, indenização em caso de demissão; o direito de proteção à maternidade para a mulher; a restrição à exploração do trabalho de menores; além da criação de uma justiça do trabalho, para intermediar os conflitos entre empregado e empregador.

Esse sistema paternalista de Governo, que deu a Getúlio o título de “pai dos pobres”, sem dúvida era muito simpático aos olhos de uma grande parcela de operários da época. Entretanto, não é novidade para ninguém que, assim que se instalou o Estado Novo, em 1937, alguns desses direitos foram sendo retirados como, por exemplo, a determinação da existência de um único sindicato por categoria profissional e a criação do imposto sindical com a finalidade de manter a estrutura da instituição, fazendo com que nos últimos anos de Governo Vargas, os sindicatos no Brasil não passassem de meros representantes da “ordem e

progresso” imposta pelo governo ditatorial, e não mais de instituições que representassem realmente os interesses dos trabalhadores.

Saber, exatamente, o que significou o Estado Novo para o Brasil é ainda bastante complicado, pois se de um lado a economia foi bastante beneficiada e a classe menos privilegiada economicamente obteve alguns ganhos, na política propriamente dita, Vargas foi um grande entrave. Por isso é tão complexo analisar o Estado Novo, já que há que se reconhecer avanços em algumas áreas e total retrocesso em outras. Como analisar um “pai dos pobres” tão cruel, como o foi Getúlio? Como explicar a simpatia, por muitas vezes até idolatria, de tão grande parcela da população para com um ditador?

Quanto a isso, OTAÍZA ROMANELLI (2002, p. 51), pontua:

“[...] É difícil chegar a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados dessa ação. Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras [...]”.

Assim, segundo a autora, a política praticada no Brasil entre 1930 a 1940, foi a um só tempo um período bom e ruim para a Nação: bom no que tange aos ganhos da classe operária em termos de direitos trabalhistas e oportunidades de emprego, já que a indústria foi bastante impulsionada; bom pelas oportunidades que tiveram os imigrantes para “fazer a vida” no Brasil; bom porque algumas leis favoreceram aos mais pobres; mas ruim devido a termos vivido sob extrema vigilância governamental, o que significou uma grande perda em nossos direitos de cidadania; ruim devido à violência da polícia política de Getúlio, que se sabe, foi uma das mais cruéis de toda a nossa história; enfim, ruim porque o povo brasileiro viveu sob um governo totalitário no exato sentido que este termo significa. Por isso, mesmo ressaltando que em alguns aspectos a década de 30 pode ter trazido benefícios ao povo brasileiro, Não se pode dizer que tenha sido um período gratificante em termos de história, já que ideologicamente não se pode compactuar com regimes políticos autoritários e ditatoriais, nem em macro, nem em micro instância.

Mesmo compreendendo que o poder é intrínseco nas relações humanas de um modo geral, como postulam Rousseau e Foulcaut, por exemplo, não se compreende o seu uso em detrimento da liberdade e dos direitos de cada ser humano. E, mesmo entendendo que a política é necessária para a ordem da sociedade, não se pode entendê-la como instrumento de dominação de um homem sobre o outro e é por tudo isso que, por melhor que tenha sido em alguns aspectos, só se pode conceber que a política praticada no Brasil durante a década de 30, foi um grande mal para o país.

6.2 O contexto sócio-econômico brasileiro na década de 30

Esse sub-capítulo fundamenta-se nas obras de Bresser Pereira¹¹ e Celso Furtado¹² pela linguagem acessível à compreensão, além do que são eles autores reconhecidos nacional e internacionalmente, por seus conhecimentos nessa área.

Tanto para Bresser Pereira quanto para Celso Furtado, a economia brasileira na década de 30 sofreu sua mais profunda transformação, resultando no que ambos denominam de “Revolução Industrial Brasileira.” Ainda de acordo com ambos, esta Revolução teve sua origem nas esferas política e econômica dos últimos anos da década de 20: na economia - as oportunidades surgidas com as iniciativas do Governo para superar a crise de 1929, e na política - a Revolução de Trinta.

Os principais fatos ocorridos no setor da economia no Brasil no final da década de 20 foram, sem dúvida, a Depressão Econômica mundial, causada pela queda da bolsa de Nova Iorque, em 1929, que repercutiu de forma bombástica sobre todos os mercados financeiros do mundo, mas em especial sobre os países em desenvolvimento. A economia brasileira, que repousava na exportação do café, viu-se diante da mais grave crise de sua história, já que o fim da comercialização do produto brasileiro que garantia grande parte da economia nacional, atingiu a sociedade como um todo. Com a Depressão instalada, devido à queda da bolsa, o Brasil que até então vivia quase que exclusivamente da exportação do café e tinha nos Estados Unidos seu principal mercado importador, viu-se, de uma hora para outra, sem um mercado

¹¹ BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. *Desenvolvimento e crise no Brasil- 1930-1983*. 14ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

¹² FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 14. ed. São Paulo, Nacional, 1976,.

externo que pudesse consumir o produto que à época era produzido em larga escala entre nós. Assim, de um momento para outro a economia brasileira viu ruir as bases da estrutura que a sustentava.

A crise desabou exatamente no momento em que o Brasil vivia seu apogeu do café, cuja expansão, nunca antes vista, iniciara-se em 1927 e 1928 e contava com projeções de que sua produção máxima deveria ocorrer em 1933. Com o desabamento do mercado internacional, o que faria o país com a produção não só daquele ano, mas e principalmente dos anos seguintes? Segundo Celso Furtado, a primeira solução pensada pelo Governo brasileiro foi a de abandonar os cafezais, mas sabia-se que, colhendo ou não o produto, a perda seria inevitável e que, certamente “quebraria” a economia nacional, nos últimos anos sustentada unicamente pelo café. Outra pergunta que se fazia era: quem arcaria com os prejuízos? De acordo com o mesmo autor, a economia brasileira tinha sido desenvolvida de tal maneira, que as perdas do desastre econômico recairiam na coletividade. Ao Governo cabia resolver o problema de modo a que arcasse com o peso de tal perda o lado que representava menor resistência.

A sociedade como um todo vivia sob os efeitos da crise do café no comércio internacional, mesmo porque, segundo Bresser Pereira, é característica básica das sociedades coloniais, construir suas economias vislumbrando apenas o mercado internacional, sem contar com as possibilidades do mercado interno. Como na época a população brasileira, em sua grande maioria, concentrada nas zonas rurais, produzindo apenas o necessário para o consumo próprio, o café era o único produto comercializado no mercado externo, gerando divisas e mercado de mão-de-obra no campo. Isso significava que a não exportação do café não era um problema apenas dos seus produtores, mas também dos colonos das grandes fazendas cafeeiras, que sem o trabalho não teriam como sustentar suas famílias. O quadro era ainda mais grave devido a que, além de contarmos com a mão-de-obra escrava, contávamos também com a mão-de-obra do grande contingente de imigrantes que trabalhavam basicamente nas grandes fazendas de café localizadas em São Paulo e Minas Gerais.

A repentina baixa na exportação do café tinha feito seu preço cair 60% no mercado internacional e, como conseqüência, a taxa cambial tinha sofrido uma baixa de 40%, não restando ao governo outra alternativa que não a de forçar o mercado externo a importar o café produzido no Brasil. Isso fez com que durante os dez anos que se seguiram à crise, só conseguíssemos exportar 25% da produção. O fato de conseguir exportar 25% do café

produzido no país foi apenas uma medida de emergência, mas não uma solução definitiva para o problema, fazendo-se necessário que medidas mais eficazes fossem tomadas. Como a quantidade de café estocada crescia a cada dia, a tendência era de que seu preço iria abaixar ainda mais no mercado internacional, já que a oferta seria muito maior do que a demanda, vendo-se o governo brasileiro diante de uma das maiores crises vividas pelo setor econômico em no país até então.

A situação econômica brasileira não permitia esperar. Havia que se encontrar uma solução, pois as colheitas continuavam e os produtores se desesperavam, como explica CELSO FURTADO (1976, p. 188):

Fazia-se indispensável evitar que os estoques invendáveis pressionassem sobre os mercados acarretando maiores baixas de preços. Era a única forma de evitar que o equilíbrio fosse obtido à custa do abandono puro e simples da colheita, isto é, com perdas concentradas no setor cafeeiro. Entretanto, como financiar a retenção de estoque? Teria que ser evidentemente com recursos obtidos dentro do próprio país, sendo retendo uma parte do fruto da exportação do café, seja com pura e simples expansão de crédito. Na medida em que se utilizou a expansão de crédito houve mais uma vez uma socialização dos prejuízos. Essa expansão de crédito, por seu lado, iria agravar o desequilíbrio externo, contribuindo para maior depreciação da moeda, o que beneficiava indiretamente o setor exportador.

Há que se considerar, ainda, que a crise no mercado internacional abalou a estrutura econômica brasileira exatamente no momento em que a nossa estrutura política se via às voltas com algumas rupturas importantes, como o rompimento da política do “café-com-leite”, que fazia com que as oligarquias cafeeiras paulistas, das quais o próprio Washington Luís era representante, tivessem no café não apenas seu poder econômico, mas, principalmente, seu poder político. Assim, se para os cafeicultores paulistas, os chamados barões do café, perder poder econômico significava perder poder político e, encontrando-se o país às vésperas das eleições presidenciais de 1930, algo tinha de ser feito e com a máxima urgência, pois como explica Bresser Pereira, a sociedade é formada por um conjunto de relações tanto econômicas quanto políticas e sociais e, como a própria palavra “sistema” indica, essas relações funcionam em interdependência umas com as outras e, se algumas delas sofrem alterações, o conjunto como um todo é alterado.

Em virtude de saber-se que o mercado brasileiro, em hipótese alguma, teria como consumir a produção de café prevista para os dez anos que se seguiriam àqueles dias de 1929, e que o mercado externo não teria como reverter a situação atual em curto prazo, a única solução seria a destruição do produto, o que para Celso Furtado, à primeira vista, poderia parecer uma medida absurda, mas não era, visto que, se simplesmente se abandonasse a produção, os preços abaixariam mais ainda. Como não se podia perder ainda mais do que já se vinha perdendo, estimular a colheita mesmo que para destruí-la, seria a única alternativa viável, e o próprio Governo arcando com os prejuízos pouparia a população. Instituiu-se, então, a política econômica protecionista do Governo brasileiro, começando com a queima do café e fazendo com que a década de 30 se iniciasse com o país se reequilibrando economicamente. Os resultados dessa política econômica protecionista seriam sentidos durante todos os anos da década de 30.

Assim, a crise do café não se abateu apenas sobre o setor econômico do país, mas também sobre os setores político, cultural e social, isto é, sobre a sociedade como um todo. No setor econômico as mudanças foram profundas, já que o mercado interno foi alavancado de tal modo que o início da década de 30 marcou o início da Revolução Industrial Brasileira. O povo brasileiro, que até então copiava modelos econômicos e financeiros das grandes nações desenvolvidas, começou se conscientizar de suas próprias potencialidades para criar uma economia calcada em sua própria capacidade de trabalho. Foi como se de repente a população brasileira despertasse e enfrentasse o complexo de inferioridade, por ela adquirido em função de sua condição de povo colonizado, como bem mostra Bresser Pereira (1985, p. 28) “[...] Em todos esses anos a partir de 1930, vemo-nos conhecendo melhor, perdendo esses complexos, encontrando-nos com a nossa própria realidade. E processo, cuja conclusão ainda está longe, que localizamos as grandes transformações culturais verificadas no Brasil [...]”.

O enfrentamento das próprias dificuldades e do sentimento de inferioridade fez nascer uma nova sociedade brasileira, uma sociedade que empurrou o país, a partir de 1930 para, dentre outras coisas, desenvolver sua própria estrutura econômica, realizando desse momento em diante a sua própria Revolução Industrial. O país, que na esfera econômica já vivera os ciclos da mineração, do açúcar e do café, viveria a partir de então, o ciclo da indústria. A população que, em sua maioria, concentrava-se nas zonas rurais, debandava agora para os

grandes centros urbanos; a política, até então em mãos das oligarquias rurais, tentava agora aproximar-se das classes operárias. Enfim, era o novo Brasil despontando.

E com esse contexto econômico a década de 20 chega ao fim e o Brasil inicia os anos 30 com o setor econômico respaldado numa política de defesa da economia nacional, criando, assim, um elevado nível de atividades internas que gerava empregos e era uma forma de combater o desequilíbrio causado pela economia internacional. A desvalorização da moeda nacional aumentava os preços dos produtos importados, obrigando a população, em especial a classe média emergente, a consumir os produtos nacionais. Para Celso Furtado, isso resultou em que se criasse uma nova situação na economia brasileira, que era privilegiar a formação de capital interno, já que a economia cafeeira vivia o processo de queima de 1/3 de sua colheita, com uma baixa nunca antes vista em sua rentabilidade.

Era de suma importância que surgisse um mercado interno, já que este era quase inexistente até o início da década de 30, e a crise no mercado internacional do café era, sem dúvida, sua grande propulsora. Tomava impulso, então, a indústria nacional, que à medida que se desenvolvia não atraía somente mais imigrantes, mas também um expressivo contingente de migrantes, vindo de diversas partes do país. Os “carcamanos”¹³ como eram chamados os imigrantes italianos que aqui trabalhavam nas lavouras de café, abandonavam o campo para trabalhar nas indústrias nos grandes centros urbanos. Os novos imigrantes também já não vinham mais para o Brasil com o objetivo de trabalhar no campo, mas nas indústrias, uma vez que eram detentores de algum conhecimento técnico, coisa que os trabalhadores brasileiros ainda não tinham. Para Bresser Pereira, devemos a esses imigrantes a decolagem da economia brasileira naquela época.

Com a mudança na economia e o surgimento de uma nova classe social no país, o Governo teve que adotar uma política econômica industrializante, mesmo porque tinha-se agora um governo saído da Revolução e não mais representante da burguesia rural. Várias foram as medidas tomadas pelo governo em favor do desenvolvimento da indústria brasileira, porém isso não significava, entretanto, que esse Governo saído da Revolução se preocupasse com a nova classe social em si, mas sem dúvida, em sua ambição de se tornar o “Grande Chefe”, tinha de agradar a classe trabalhadora. Para Bresser Pereira, esse foi um dos motivos

¹³ Termo usado em referência ao modo rude de se comportar

que impediram o retorno da oligarquia agrário-comercial ao poder. Ainda segundo Bresser Pereira, ao estimular o produto interno, estimulava-se o consumo deste mesmo produto, mesmo porque tinha-se tornado quase que impossível a aquisição de produtos estrangeiros. Em resumo: os preços proibitivos de produtos manufaturados de consumo importados, possibilitava aos novos empresários brasileiros fazer investimentos altamente lucrativos na indústria nacional.

Na análise de Celso Furtado, provavelmente o fator mais importante para o início do desenvolvimento industrial no Brasil, tenha sido o intensivo aproveitamento do que o país já tinha na área industrial, isto é, utilização do que aqui já existia em termos de instalações industriais, especialmente na indústria têxtil, além das possibilidades de comprar de países atingidos pela crise na economia mundial, e por preços muito baixos, maquinários de segunda mão. Tendo como referência um breve resumo da análise de Celso Furtado, BRESSER PEREIRA (1985, p. 35) expõe:

Esta oportunidade foi aproveitada. A capacidade ociosa existente nas empresas nacionais foi rapidamente utilizada. Em Março de 31 o Governo Vargas, que já contava em seu seio com representantes dos industriais brasileiros de então, baixa um decreto proibindo as importações de maquinarias para todas as indústrias consideradas em estado de superprodução. Visava com isso proteger especialmente a indústria têxtil, de há muito instalada no Brasil. Novos investimentos, em novos setores, foram instalados. As fábricas geralmente começavam como oficinas. O pequeno capital necessário era na maioria das vezes levantado entre os membros da própria família. Com o investimento dos lucros, porém, logo se expandiam. Dedicando-se inicialmente a indústria de bens de consumo que exigiam equipamentos simples (indústria alimentícia, indústria de artigos de higiene e limpeza, perfumaria, indústria farmacêutica, indústria metalúrgica ligeira, etc.) muitos desses equipamentos já podiam ser fabricados no Brasil. Dessa forma, em 35 a produção industrial brasileira já era 27 por cento maior do que a de 1929 e 90 por cento maior do que a de 1925. Entre 20 e 29 foram criados 4.697 estabelecimentos industriais contra 12.232 no decênio seguinte. Estava lançado o desenvolvimento industrial brasileiro.

Observamos, na análise acima, que durante toda a década de 30 a área mais beneficiada no Brasil foi, sem dúvida, a da economia, em especial, o setor industrial. O crescimento da burguesia industrial em detrimento da burguesia rural foi se consumando desde os primeiros anos da década de 30 e chegou ao seu apogeu no final dessa mesma década. Dentre os grandes investimentos feitos na indústria nacional, destacam-se: o planejamento da Hidrelétrica de

Paulo Afonso; a fundação da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, que acabou em 1943, porque, segundo Rufino dos Santos (1979), nossa indústria de bens de produção debatia-se com a falta de aço; a Fundação da Companhia Vale do Rio Doce (de extração e exportação de ferro) e a criação do Conselho Nacional de Petróleo, dentre outros.

A aceleração da indústria brasileira, no início dos anos trinta, foi sentida não apenas no setor econômico, mas em todos os demais setores que formavam a sociedade brasileira na época, especialmente nas áreas política e social, já que o desenvolvimento da indústria resultou numa galopante urbanização, talvez o maior fenômeno da década de 30. À guisa de exemplo desse processo na época, enquanto em 1920 dois em cada dez brasileiros residiam na zona urbana, em 1940, esse número dobrou para quatro (Del Priore e Venâncio, 2001). Isso implicou uma reorganização da vida urbana em todos os seus aspectos: moradia, saneamento básico, saúde, educação, lazer etc., e também, numa nova concepção de estrutura social, de relacionamento entre as pessoas, de regras de convivência e na construção de uma nova modalidade de consciência nacional. E essa nova sociedade brasileira, construída a partir da década de 30, sem dúvida teve que superar todos os conflitos próprios de uma nova mentalidade em construção. E essa nova mentalidade que surgia pedia mudanças na educação, que será vista a seguir.

6.3 O contexto educacional brasileiro na década de 30

O apanhado geral sobre os principais fatos ocorridos na educação brasileira ao longo de sua história, com o qual deu-se início a este capítulo, confirmou que os diferentes momentos vividos pela sociedade brasileira influenciaram decisivamente na organização do ensino no país. Não apenas influenciaram, mas condicionaram a educação de modo que, até certo ponto, a mesma servisse de instrumento para a manutenção da ideologia vigente. Provavelmente, por isso, o ensino no Brasil mostra-se tão precário, deficiente e estático desde que aqui se implantou a educação jesuítica, no período colonial, pelo menos até o final da Primeira República.

É também evidente que a educação brasileira teve uma história de submissão tal como a própria sociedade, ou seja, assim como a sociedade brasileira jamais conseguiu ser verdadeiramente independente, o processo educacional no Brasil tem se submetido às

determinações políticas e econômicas que têm regido o país nesses cinco séculos de sua existência, o que para Régis de Moraes (1989), deve-se à sua origem de sociedade colonizada.

Até agora, dentre os fatos que marcaram a história do Brasil em cada período, os fatos educacionais não tiveram grande destaque, o que demonstra a pouca importância dada à educação, que só ganhou um pouco de evidência na segunda década do século passado, com a Lei Rivadávia, em 1911.

Da última década da Primeira República herdamos as idéias de Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos e Mario Casassanta e Fernando de Azevedo, que inspirados também nas idéias modernistas, empenharam-se na luta pela renovação da educação brasileira. Embora a década de 20 tenha sido, até então, o período em que mais se discutiu a educação no Brasil, nada de concreto foi realizado, a não ser em seus últimos anos com o surgimento das propostas da Escola Nova e o empenho dos seus defensores. Assim, apenas no início da década de 30 foram instituídas as primeiras mudanças no sistema educacional no país.

Com esses antecedentes, no início dos anos 30, não havia, ainda, um sistema nacional de educação e tampouco qualquer interesse do Governo Federal para que o mesmo viesse a existir. Até então o ensino primário estava a cargo dos Estados, o ensino secundário servindo simplesmente de preparação para o ensino superior, e este, por sua vez, ainda voltado quase que exclusivamente ao ensino jurídico, além do que não havia ainda nenhuma universidade.

Com a Revolução de 30, aqueles educadores que já vinham lutando por reformas na estrutura do ensino no país desde a década anterior, assumiram importantes cargos na administração da educação escolar e tentaram levar a cabo suas idéias. Eram os primeiros passos para a criação de um sistema educacional articulado, de acordo com as normas do Governo Federal. Foram criados, então, o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação nos Estados, e escolhido para Ministro, Francisco Campos, que tinha reformado a educação em Minas Gerais na década anterior.

Foi esse, sem dúvida, o momento da história da sociedade brasileira em que a educação deu seus primeiros passos em direção a um ensino mais voltado às necessidades da população. Era isso, também, que os defensores da Nova Educação do século XX, em sua maioria, pregavam, e que agora, com algum poder político, empenhavam-se para pôr em prática. Mesmo que Régis de Moraes (1989) acredite que o país continuava tendo uma educação

submissa, tudo indicava que se caminhava para uma nova era na história da educação no Brasil.

Já no início da Nova República, com Francisco Campos à frente do Ministério da Educação, foi promulgada a primeira lei orgânica do ensino secundário, de autoria do próprio Ministro. Conhecida como Reforma Francisco Campos, a nova lei trouxe alguns benefícios à educação brasileira, como mostra RÉGIS DE MORAES (1989, p.106):

“[...] Podemos dizer que a Reforma Francisco Campos fez derivar de uma nova realidade social e política uma inovação pedagógica. É que, em meio à fragmentação vigente, o expediente renovador em apreço tentou – então de maneira mais pertinaz – definir uma política nacional de educação; além disso, conseguiu estruturar organicamente os ensinos secundário, comercial e superior passando a entender oportuna a constituição de universidades. Por esses aspectos básicos podemos considerar essa reforma um esforço de sistematização do ensino e um expediente para promover educação adequada aos tempos de renovação social”.

A maior inovação da Reforma Francisco Campos foi a divisão do Ensino Secundário em ensino fundamental, com cinco anos de duração, e ensino elementar, com dois anos de duração. O ensino fundamental objetivava oferecer uma sólida formação geral, e o ensino elementar dividido em três ramos distintos, pretendia mudar seu caráter de ensino preparatório para o ensino superior, para ensino de desenvolvimento pessoal. Esse ensino elementar tinha, na verdade, o objetivo de formar o aluno para a carreira que fosse seguir posteriormente, sendo então dividido por área do conhecimento: Humanidades, para aqueles que pretendiam cursar ciências humanas, como por exemplo estudos jurídicos; Ciências Naturais e Biológicas, para aqueles que pretendiam cursar Medicina, Farmácia e Odontologia; e Matemática, para futuros engenheiros e arquitetos.

Segundo Ayres Bello (1978), o ensino elementar tornou-se um ensino “pré”, isto é, pré-medicina, pré-engenharia, pré-jurídico etc. Para alguns autores da história da educação no Brasil, apesar da Reforma Francisco Campos significar um avanço na educação brasileira, tinha um currículo muito rígido e sofisticado, uma carga muito grande de disciplinas e um sistema de avaliação muito rígido, o que o tornava profundamente elitista. À guisa de exemplo, o sistema de avaliação era extremamente rígido, pois, como aponta Régis de Moraes (1989), exigia arguições mensais, provas parciais uma vez por semestre e exame final

composto de argüições escrita e oral, exigindo um preparo que só os alunos oriundos das classes sociais média e alta tinham.

Ainda de acordo com RÉGIS DE MORAES (1989, p. 106):

Também as cerimoniosas inspeções federais criavam, autoritariamente, um clima de constante suspeição quanto à conduta dos quadros administrativos e docentes. Para além disto, em pleno período de industrialização, a referida reforma descuroou do ensino industrial profissionalizante; os cursos profissionais, à exceção só do comercial, permaneceram desarticulados do ensino secundário e impossibilitados de dar acesso aos cursos superiores, razão pela qual os decretos de Francisco Campos não deram conta de superar a antiga tendência para a escolha das profissões liberais, ensejando maior demanda dos cursos “acadêmicos” – que permitiam acesso às carreiras superiores.

No Decreto nº 19.890/31, Francisco Campos expõe os objetivos de sua Reforma da seguinte maneira: A finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e seguras”. Isso mostra que a idéia de educação que sustentou a primeira Reforma no Ensino na década de 30, tinha seus objetivos fundados na concepção de que a educação deveria servir ao desenvolvimento da personalidade, à preparação para a vida cultural e familiar e à defesa da saúde e iniciação ao trabalho. Por isso a primeira fase do ensino deveria ser para crianças com idades entre sete e doze anos, e a segunda fase para adolescentes a partir de treze anos e a adultos.

Dentre as inovações do ensino no Brasil, a Reforma Francisco Campos trouxe, ainda, a regulamentação do magistério secundário, tornando obrigatório o registro dos professores, com certas exigências; a reformulação do Conselho Nacional do Ensino, que se transformou em Conselho Nacional da Educação; e a não obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Essas medidas deram origem à verdadeira “guerra” que veio a ser travada entre os educadores católicos conservadores e os adeptos das idéias novas que representavam nova filosofia educacional que vinha sendo implantada.

Esse embate entre católicos conservadores e educadores da modernização pedagógica, ocorreu justamente no momento em que a sociedade brasileira necessitava de uma educação

que se ajustasse à nova ordem econômica nacional, isto é, uma educação que atendesse as demandas de uma sociedade que se industrializava. Dentre os defensores dessa nova educação brasileira, destacam-se nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Ainda em 1931, foi promulgada a primeira lei orgânica da universidade brasileira e em 1934 foi fundada a Universidade de São Paulo.

Em 1932, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil” – que apresentava, dentre outras, as seguintes propostas: a educação deveria ser um instrumento de reconstrução da democracia no Brasil e integração de todos os grupos sociais; a educação deveria ser gratuita, pública, obrigatória, leiga e sem qualquer restrição quanto a cor, sexo ou tipo de estudos; a educação deveria ser única em relação às bases e princípios do Governo Federal, mas adaptada às características de cada região; os currículos escolares deveriam ser desenvolvidos de modo a atender aos interesses dos alunos; e os professores, mesmo os do ensino primário, deveriam ter formação superior.

Sobre as idéias de renovação do ensino Brasil no início da década de 30, FLORESTAN FERNANDES (1966, p. 553) analisa:

[...] as tentativas de renovação pedagógica de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Venâncio Filho evidenciavam o grau de necessidade de uma teoria da educação como passo preliminar no ataque aos problemas educacionais brasileiros. Lutaram ardorosamente, inclusive contra os mais fortes e poderosos círculos reacionários, pela introdução de medidas novas – um ideal, aqui, que constituía uma conquista em muitos países europeus e americanos[...].”

No período compreendido entre 1931 e 1937, a educação brasileira viu-se às voltas com o intenso debate entre aqueles que defendiam o conservadorismo na educação e aqueles que defendiam a sua renovação. Esse confronto de idéia, embora tenha chegado ao fim com a instalação do Estado Novo, deixou suas marcas tanto na Constituição de 1934, quanto na de 1937, especialmente nesta primeira, que teve muitas propostas da Escola Nova atendidas.

Sobre esse confronto entre os católicos e os liberais, o Professor ANTONIO JOAQUIM SEVERINO (1986) analisa:

O interessante é que nenhum dos grupos se questionou, radicalmente, a verdadeira natureza da sociedade capitalista e sobre seus mecanismos ideológicos, não percebendo, assim, que estavam desempenhando um papel eminentemente ideológico de reprodução e de sustentação dessa formação econômico-social então vigente no país. Por isso mesmo não explicitaram

suas contradições básicas, não podendo então contribuir para sua superação histórica.

Dado o processo de formação do Estado brasileiro, todas as suas Constituições sofreram influências de ordem política, econômica, social e educacional, em especial as Constituições de 1934 e 1937, mesmo sem nenhum interesse de Getúlio Vargas pelas questões do ensino no país .

Durante seus primeiros anos de governo provisório, Getúlio Vargas não demonstrou qualquer interesse pela área da educação no país, mas não querendo desagradar nem aos defensores de uma nova educação, dentre os quais seu próprio Ministro da Educação, Francisco Campos, nem os defensores da antiga educação, os conservadores católicos, Vargas procurou agraciar a ambos. Assim, na Constituição de 1934, quase todos os Artigos do Capítulo II, do Título V – Da Família, da Educação - foram dedicados especialmente à Educação e Cultura, conforme se mostra a seguir:¹⁴

-Art. 150: Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.
Parágrafo único – O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos art. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:
 - a)- ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

¹⁴ Retirado de http://www.presidência.gov.br/ccivil_Constituição/Constitui%A7ao37.htm, disponível na *internet* em 02/01/06

b)- tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c)- liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d)- ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e)- limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f)- reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art. 151 – Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art. 152 – Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único – Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração de ensino.

Art. 153 – O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias e normais.

Art. 154 – Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art. 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo Único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art. 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamentos.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

Em alguns artigos, mesmo atendendo a algumas propostas defendidas pelos criadores da Nova Educação, o Governo Federal não só continuou mantendo seu poder sobre o ensino no país, exercendo-o de modo claramente paternalista, como se pode ver na “proteção” ao aluno pobre, e de certa forma, também ao professor. Entretanto, se comparada às Constituições que a precederam, a Constituição de 1934 apresentou um sistema educacional mais alinhado com as diretrizes da União, tentando democratizar o ensino e criar os meios para implantar as medidas necessárias para tornar isso possível. Muitas propostas do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” instituídas pela Constituição de 1934, foram suprimidas na Constituição de 1937, como veremos mais à frente. Vê-se que essa Constituição de 1934, criada por políticos e educadores, procurou implantar um sistema escolar que atendesse à nova ordem econômica que emergia no país, com um ensino mais voltado à preparação de recursos humanos para as novas frentes de trabalho que surgiam com a industrialização.

Em síntese, ao mesmo tempo que tentou estabelecer uma política liberal, a Constituição de 1934, manteve o controle do Estado em todas as suas esferas da sociedade.

É evidente que o desenvolvimento industrial da década de 30 exigiu que novas práticas pedagógicas fossem pensadas, já que a educação que atendeu às necessidades da sociedade oligárquica até o final da década de 20, não atendia mais às necessidades da nova sociedade industrializada da década de 30. A nova sociedade brasileira apresentava novas demandas e, portanto, novos conhecimentos, criando assim condições para a implantação de uma nova estrutura educacional. Mas não foi tão simples assim, pois a educação se deparava com as contradições da própria sociedade em transição, contradições de uma sociedade que contava ainda com a influência das classes antes dominantes e as exigências das novas classes que surgiam com o avanço da industrialização.

Desse modo, o contexto educacional brasileiro no período de 1934 a 1937, foi tentando adequar-se às transformações pelas quais a sociedade como um todo ia passando e, como não poderia deixar de ser, sofrendo diretamente as influências dos setores político e econômico e, de certo modo, influenciando-os também.

Com o Golpe de Estado e a implantação do Estado Novo, em 1937, cujo impacto se fez sentir em todos os setores da vida nacional, a situação social tornou-se outra em todos seus aspectos. O retrocesso na educação foi inevitável, já que estabelecia um governo ditatorial, como deixam claro os Artigos do Capítulo que trata “Da Educação e da Cultura”¹⁵, a seguir:

Art. 128 – A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta ou indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Ar. 129 – À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e

¹⁵ Retirado de http://www.presidência.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm, disponível em 02/01/06.

subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim por ocasião da matrícula, será exigida ao que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica ou mensal para a caixa escolar.

Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepara-lo ao cumprimento dos deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art. 133 – O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Como se pode notar, o teor dos artigos dedicados à educação na Constituição de 1937 tem caráter, ao mesmo tempo, protetor e controlador, ficando evidente que, se as idéias renovadoras que deram as bases da Constituição anterior não foram totalmente suprimidas, foram notadamente reduzidas, e que as novas determinações tendiam a fortalecer o papel centralizador do Estado e, de certo modo, agraciar as idéias conservadoras. Era sem dúvida uma Constituição que pseudamente agradava à corrente liberal-renovadora preocupada com a educação da população menos privilegiada economicamente, porque mantinha claramente o controle do Poder Governamental sobre a educação, conforme analisa o PROFESSOR SEVERINO (1986, p. 82) “Mas a essas camadas populares a política educacional do Estado assegurava, de fato, apenas concessões”

É assim que, no período getulista, acabou se consolidando o dualismo da educação brasileira: para as elites, as escolas que classificavam socialmente, para os extratos populares, as escolas que preparavam para o trabalho.

Capítulo 7 - ANÁLISE

O interesse pelo surgimento da educação a distância no Brasil resultou na obtenção dos dados expostos ao longo deste trabalho, os quais serão analisados qualitativamente numa perspectiva sócio-política, entendendo-se por perspectiva sócio-política a análise de um fato, neste caso o surgimento da educação a distância no Brasil, visto dos pontos de vista político-econômico e sócio-cultural, isto é, resultante de um complexo processo de construção determinado por tais fatores e historicamente situado.

Como visto na Introdução deste trabalho, do ponto de vista analítico-interpretativo procurou-se estruturar a pesquisa de modo que ao longo dos seus capítulos alguns pontos pudessem ser evidenciados e agora analisados, como segue.

Quanto aos **significados atribuídos à educação a distância** pelos autores, cujas obras fundamentaram este trabalho, observou-se que apresentam concepções diferentes, levando à não existência de um consenso em relação à definição, bem como, em relação ao conceito, o que provavelmente se deve ao fato de os referidos autores tratarem a modalidade a distância com enfoques diferentes, isto é, de acordo com suas formações acadêmicas ou profissionais.

Observou-se, também, que embora não se tenha encontrado na literatura uma **definição e/ou um conceito** único para educação a distância, em alguns aspectos, os autores apresentam certa concordância, especialmente quanto aos requisitos básicos para que um estudo possa ser considerado “a distância”, ou seja, os aspectos que caracterizam fundamentalmente a educação a distância. Dentre esses requisitos os mais comuns são a separação física entre o aluno e o professor; a distância física entre o aluno e a escola; o planejamento e a organização do estudo e o acompanhamento do estudo por um professor, instrutor ou tutor.

Dessa forma, nota-se que ao mesmo tempo que pregam a separação entre o aluno e o professor, os autores propõem que um professor, tutor ou instrutor acompanhe o estudo; ao mesmo tempo que pregam a separação entre o aluno e a escola, propõem planejamento e organização do curso; ao mesmo tempo que pregam a autonomia do aluno, propõem a elaboração de materiais específicos para a realização do curso; demonstrando que na verdade nem o professor, nem a escola e nem os materiais são totalmente dispensáveis no ensino a

distância. Entende-se, então, que a distância que se propõe é apenas a distância física, o que descaracteriza a educação a distância como educação não presencial. Ora, se o aluno precisa de alguém que lhe dê suporte pedagógico, se precisa de uma instituição escolar para planejar e organizar o curso e os materiais pedagógicos específicos para a realização do mesmo, a única diferença desse tipo de educação em relação ao ensino tradicional é o distanciamento físico entre o aluno e o ambiente escolar com seus aparatos.

Assim analisando, acredita-se que a educação a distância não é, em essência, uma educação não presencial como entendida por muitos, mas semi-presencial, o que mostra que mesmo “a distância”, tanto o professor quanto a escola continuam sendo elementos indispensáveis no processo ensino-aprendizagem, como apregoam alguns autores como, por exemplo, DEMO (1998, p. 54), que diz “[...] Uma das conquistas da teleducação atual é o reconhecimento de que o professor é fator intrínseco da aprendizagem do aluno, mesmo que seja, do ponto de vista da cabeça do aluno, algo de fora [...]”.

Em relação à **trajetória da educação a distância no mundo ao longo do tempo**, notou-se que, de modo ainda não sistematizado, sua prática é bem mais antiga do que se pensava ou do que muita gente pensa, uma vez que, segundo alguns estudiosos da modalidade a distância, ela vem sendo praticada em algumas partes do mundo há pelo menos dois séculos, ou de acordo com alguns, ainda, desde a Antiguidade, como defendem, por exemplo, Pfromm Netto (em entrevista concedida em Julho de 2002) e Landin (1997):

Para PFROMM NETTO (2002): “[...] As Epístolas Paulinas são ensino a distância de cristianismo para as comunidades cristãs espalhadas por diferentes regiões. Paulo escrevia aos cristãos de Laudicéia para que conversassem com os outros sobre aquilo que eles estavam lendo, que lessem em voz alta para que os outros também aprendessem, e por aí fora [...]”.

Segundo LANDIN (1997, p.1): “Para uma simples conferência, pode citar as cartas de Platão a Dionísio; as cartas de Cícero, especialmente enviadas de Roma a seu filho Marcos, que estudava em Atenas; as de Plínio, o Velho, a Plínio, o Jovem; [...]”

No capítulo em que se tratou da trajetória da educação a distância ao longo do tempo, ficou evidente que, embora os autores enfatizem a longevidade da educação a distância, existe

uma grande discordância entre eles quanto ao momento do seu surgimento, mesmo que de modo não sistematizado, o que provavelmente se deve ao fato de cada um conceber de forma diferente essa modalidade pedagógica.

Na análise sobre **a trajetória da educação a distância no Brasil**, o fato de a consideração sobre a mesma só ser evidenciada a partir da década de 70, com a sua implantação e regulamentação pelo Governo, mostra que o ensino por correspondência, até então, jamais foi concebido como processo educacional. Talvez, isso pode ser uma das causas da quase inexistência de literatura, tanto sobre o ensino através do rádio, na década de 20, quanto sobre o ensino por correspondência a partir do final da década de 30. Pode ser essa, também, a razão do “olhar” de desconfiança que ainda paira na esfera acadêmica brasileira sobre a educação a distância.

Ao se ignorar que a educação a distância no Brasil surgiu de fato pelo menos 40 anos antes da sua implantação e regulamentação oficiais, assume-se uma postura fundada na concepção de educação que ainda sustenta os nossos meios acadêmicos e o elitismo que acompanha a educação brasileira desde o período colonial. Isso fica evidente quando se constata que uma grande parcela da população brasileira ainda acredita ser a educação a distância um tipo de estudo “inferior” e, por isso, voltado às camadas menos privilegiadas economicamente, isto é, às camadas populares.

A preocupação com **o lugar que a educação ocupou no contexto social brasileiro** desde o período colonial até o final da década de 30, levou a se tentar entender as práticas educativas que vigoraram nos diferentes períodos da nossa história, até o início da década de 40. Para tanto, foi realizado um breve retrospecto do processo educacional em cada período (capítulo 5), cuja compreensão só foi possível a partir de uma visão integradora, isto é, de olhar o contexto educacional em inter-relação com os demais contextos que formavam a sociedade brasileira em cada época, especialmente as esferas política e econômica, que, como se sabe, influenciam diretamente na instituição do ensino nas sociedades capitalistas.

Assim, nota-se que, do período colonial até a chegada da Família Real no Brasil, a educação brasileira não contou com qualquer tipo de preocupação, nem de parte da população e muito menos das esferas governamentais. Nesse período que compreende o Brasil colônia até o início do Governo de D. João VI, tinha-se no Brasil uma educação de base religiosa, voltada unicamente à divulgação da fé católica e com o claro objetivo de dominação da

população primitiva, ou de qualquer um que fosse considerado ameaça à ordem social vigente. Analisando as práticas educativas que vigoraram no Brasil, nesse período, constatou-se, assim como alguns autores que embasaram teoricamente o capítulo 5, que a educação brasileira foi nesse período um eficaz instrumento de dominação político-econômica e de propagação do catolicismo.

Com a vinda da Família Real e a necessidade de pessoas com conhecimento para gerenciar o país juntamente com o Príncipe Regente, fez-se necessário pensar em alguma forma de ensino que preparasse tal camada dirigente. A preocupação, então, voltou-se a uma pequena elite burguesa e não à população como um todo. Como se vê no capítulo 5, a ênfase recaiu sobre o ensino superior, em especial sobre ensino jurídico e sobre a preparação para esse tipo de curso, isto é, sobre o ensino secundário. O conhecimento jurídico era, então, uma necessidade do Estado, motivo pelo qual o curso superior jurídico foi impulsionado, enquanto a educação básica não era preocupação nem da população e nem do Estado.

Vê-se claramente nesse período que, enquanto as práticas educativas tinham uma única finalidade, que era servir ao Estado, o ensino primário não tinha qualquer expressão, uma vez que os filhos da elite recebiam educação básica em casa ou nos colégios católicos, ao passo que as classes populares não demonstravam interesse em estudar e os escravos não tinham o direito de estudar. Nesse período, o ensino superior ganhou grande impulso e contou com as benesses do Estado, surgindo talvez daí a supervalorização que até hoje têm os juristas no Brasil.

Como país independente e D. Pedro I no poder, tanto o Projeto da Constituinte de 1823, quanto a Constituição de 1824, até apresentaram algumas propostas para melhorar o ensino no país sem no entanto, ter ocorrido qualquer mudança mais profunda, continuando a ser a educação um privilégio das elites. Durante o reinado de D. Pedro I, o que se teve na área da educação foi a continuidade dos períodos anteriores, ou seja, a educação continuou servindo ao Estado e sem nenhuma função propriamente educativa, voltada apenas ao ensino superior jurídico.

Nos primeiros anos do Governo de D. Pedro II (Primeiro Reinado), o país viveu tamanha ebulição política que a educação nem sequer foi tema de discussão mais séria, merecendo destaque apenas o Ato Adicional de 1834 e o surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O primeiro, delegou às Províncias o direito de legislar sobre os ensinos

primário e secundário; e o segundo, reuniu a nata pensante do país e, sem dúvida, prestou um grande serviço aos nossos historiadores. Foi quase uma década dominada totalmente pelos fatos políticos e econômicos, sem qualquer preocupação com a educação.

No Segundo Reinado, período compreendido entre 1840 e 1889 e considerado pelos nossos autores como um período de “calmaria” no país, também não houve nenhuma grande mudança na educação brasileira. Assim como os setores da política e da economia, a esfera educacional também não viveu grandes momentos e nem passou por grandes mudanças nesse período. O que pôde ser observado foi que o ensino jurídico continuou prevalecendo sobre os demais, o ensino público continuou igual ao que era antes e apenas algumas escolas de ensino normal foram criadas, nada mais.

Enfim, na análise da educação no Brasil, até o final do Segundo Reinado, tem-se a impressão de que até Proclamação da República o contexto educacional brasileiro, principalmente no que se refere à educação básica, continuou igual ao que foi no período colonial e que a única mudança foi a ênfase dada ao ensino superior jurídico para satisfazer as necessidades do Estado.

Levando-se em conta a necessidade de pessoas com conhecimentos jurídicos para formar a elite dirigente do país desde que aqui chegou a Família Real, pode-se pensar que tenha surgido daí a supervalorização, que muitas vezes beira o fascínio, do povo brasileiro pela profissão de advogado, até hoje. Talvez venha daí, também, o hábito de se outorgar ao bacharel em direito, o título de “doutor”. Indo um pouco mais além nessa observação, supõe-se que, provavelmente, esse reconhecimento dos nossos “doutores” advogados tenha suas raízes no que realmente significou, durante muito tempo na sociedade brasileira, ser um causídico, que como vimos no capítulo 5 deste trabalho, não significava apenas conhecer as leis, mas, e especialmente, que isso possibilitava freqüentar os salões da nobreza imperial brasileira. Indo ainda mais além, nota-se que, salvo engano, se naquela época ser causídico significava fazer parte da Corte, hoje, ser advogado pode ter o mesmo significado, já que, como se sabe, para ter acesso a algumas instâncias governamentais, o título de advogado é o primeiro requisito. À guisa de exemplo para o que se acaba de colocar, é só observar que para ocupar os cargos de Procurador do Município, do Estado e da República, apenas para citar alguns, a formação em Direito é pré-requisito básico. Porém, isso mereceria uma análise à parte e bem mais aprofundada, o que não é o objetivo neste trabalho.

Mas a história anda, e com o advento da Abolição dos escravos, em 1888, e da Proclamação da República, em 1889, uma nova sociedade brasileira começou a surgir. Uma sociedade de negros livres que jamais tinham sonhado com o estudo, que jamais se imaginaram frequentando uma escola, que se consideravam inferiores aos brancos e que, portanto, não careciam de preocupação neste sentido. E a escola que até então era privilégio apenas dos brancos e livres, além de não ter nenhum interesse pela educação desses ex-escravos, continuou mantendo sua ideologia escravocrata, afugentando-os e, por que não dizer, mantendo-os no lugar que sempre ocuparam. A escola era para os brancos e livres, restando aos ex-escravos negros ou brancos, mas especialmente aos negros, continuarem na senzala. Em meio a essa nova realidade de uma sociedade que passava por transformações em todos os seus segmentos, uma nova Constituição (a primeira republicana) foi outorgada, em 1891.

Além da imensa quantidade de ex-escravos, a escola pública tinha que dar conta também dos filhos dos imigrantes que à época começavam a chegar “aos montes” ao Brasil. Diversos conceitos e estereótipos deviam ser revistos para garantir o equilíbrio dessa nova sociedade, agora formada não apenas de senhores e ex-escravos, mas também de uma nova classe que surgia. Essa heterogeneidade na nova composição da sociedade brasileira exigiu uma nova educação, pois se no setor econômico vivia-se o início da produção cafeeira que iria ter seu apogeu na década de 20, e na política os primeiros anos de uma nova ideologia de governo, na educação era urgente se pensar em mudanças.

Assim, do final do século XIX até fim da primeira década do século XX, embora o país passasse por profundas transformações nos setores político e econômico, na área da educação pouca coisa foi proposta em termos de mudanças. O que se viu foram algumas inovações que, com exceção da queda da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, não causaram nenhuma mudança significativa no sistema educacional. Algumas propostas até foram apresentadas, como as de Benjamin Constant e Rivadávia Correa, mas sem nenhuma repercussão que mereça ser considerada. Somente em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, alguma coisa foi mudada realmente: a reoficialização do ensino, a reforma do Colégio Pedro II, a regulamentação para o ingresso nos cursos superiores e o estabelecimento de algumas exigências para o exercício do magistério. Claro que isso não resolveu os

problemas que existiam na área da educação, mas pode ser considerado como uma primeira “abertura” para que a educação pudesse ser repensada.

Na década de 20, a última da Primeira República, com o café vivendo seu apogeu e o cenário político ainda dominado pelas oligarquias rurais e latifundiárias, a educação começou a dar seus primeiros sinais de existência real. Com os defensores da Nova Educação, a chamada Escola Nova, a educação brasileira começou a dar sinais de mudança, com a proposta de uma nova estrutura pedagógica para o país, mas isso só viria a ocorrer na década seguinte.

Analisando os fatos ocorridos na educação brasileira durante toda a Primeira República, não se pode afirmar que nenhuma mudança tenha ocorrido, mas nada que “mexesse” profundamente com a educação praticada no país desde o período colonial. Olhando mais atentamente observam-se algumas pequenas mudanças, mas nenhuma que tivesse realmente transformado a estrutura do sistema educacional do país. Observa-se, sem muito esforço, que ainda persistia uma educação voltada a satisfazer as necessidades do Estado Brasileiro, ou melhor, das classes dirigentes, ou melhor ainda, da elite que mantinha os poderes político e econômico. Mas, sem sobra de dúvida, as tentativas do final da década de 20 na área da educação deram seus frutos na década de 30.

Na análise dos principais acontecimentos da **década de 30 no Brasil**, a partir dos seus contextos político, econômico e educacional, deu-se preferência apenas aos fatos que mais marcaram este período nos setores da política, economia e educação, uma vez que, como já foi dito antes, esses três contextos são considerados como aqueles que mais influenciam nos demais contextos, e por decorrência, na dinâmica da sociedade como um todo integrado.

Assim, o **contexto sócio-político da década de 30** dividiu-se em dois momentos distintos – o Governo Provisório de Vargas e o Governo Ditatorial de Vargas. No primeiro momento, implantou-se uma nova mentalidade em todos os setores da sociedade brasileira, mesmo se mantendo no poder alguns representantes da velha burguesia latifundiária e do coronelismo. Mas o fato de se ter no comando do país Getúlio Vargas que, embora não fosse um grande adepto da democracia, precisou aliar-se também aos democratas para chegar ao poder, já era um sinal de que o país mudava seus rumos políticos. E mudou de fato. E mudou tanto, que não demorou muito, Vargas instaurou a ditadura.

Em seu primeiro governo, Vargas implantou uma política que mudou a cara do país: substituiu o cenário político dominado pelas oligarquias rurais e latifundiárias por um modelo paternalista e protecionista. Mas para Vargas se manter no poder após sair-se vitorioso na Revolução de 30, as alianças foram necessárias, fazendo com que o Governo tivesse que ceder em diversas áreas e, como sua plataforma política tinha-se pautado por promessas de transformação nas áreas social, do trabalho, da saúde e da educação, gerando reações de descontentamento em todas as camadas sociais, o populismo foi inevitável.

Dentre os fatos que mais marcaram o Governo Provisório de Vargas, a Assembléia Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934 foram, sem dúvida, os mais importantes. A primeira porque permitiu a participação de representantes de todos os segmentos da sociedade: das oligarquias rurais às classes populares; e a segunda porque renovou o país em todos os seus setores.

A Assembléia Constituinte de 1933, de cujas bases se originou a Constituição de 1934, contou com as mais diferentes idéias, mesmo porque o país acabara de sair da grave crise política e econômica do final da década de 20, e a população clamava por mudanças.

A Constituição de 1934, de alguma forma, agradou tanto aos defensores das velhas idéias quanto aos das novas, tendo um caráter, até certo ponto democrático, além de certa preocupação com o social, o que sem dúvida era uma maneira de Getúlio ir preparando seu governo ditatorial. Isso fica claro em suas atitudes para com os menos favorecidos economicamente, o que lhe valeu o título de “pai dos pobres”, coisa que ele manteve mesmo governando o país com mão de ferro, durante todo o Estado Novo. É inegável que de 1930 a 1937 o contexto sócio-político brasileiro estabeleceu as bases de uma nova sociedade, isto é, transformou as bases sobre as quais repousara o Brasil, até então. A participação das novas classes e a aceitação das idéias reformistas na Assembléia Constituinte de 1933, e depois, na Constituição de 1934; a liberdade para formação de partidos políticos, inclusive do Partido Comunista; a instituição do voto secreto e do voto feminino; a implantação das leis trabalhistas, do salário mínimo e da Justiça do Trabalho; a criação de conselhos técnicos consultivos e as reformas na educação, dentre outras coisas, fazia do contexto sócio-político brasileiro o arcabouço para o surgimento de uma nova Nação Brasileira.

Mas, como Getúlio certamente previra, em algum momento teria ele a chance de se apossar do poder de forma total e, astutamente, “fez surgir” esse momento, aproveitando-se do

advento da Intentona Comunista. Assim, com o apoio das Forças Armadas, em 1937 implantou o “seu” Estado Novo e promulgou a “sua” Constituição Polaca, através da qual se tornou detentor de total poder sobre o país. O Brasil tinha agora um novo palco político, com a extinção de todos os partidos políticos e Câmaras, suspensão dos direitos individuais, censura dos meios de comunicação, pena de morte para crimes contra o Governo, entre outras medidas.

Nesse novo contexto sócio-político brasileiro, duas classes foram especialmente favorecidas: os novos industriais e a classe operária - aos primeiros, a política de Vargas ofereceu as oportunidades da industrialização, do enriquecimento; e aos segundos, todos os benefícios que podia dar, garantindo assim o apoio de ambos à sua forma de governar. Obviamente que contar, ao mesmo tempo, com o apoio da nova classe detentora do poder econômico, das massas e, ainda, das Forças Armadas, dava a Vargas a sustentação política do Estado Novo.

Saber, exatamente, o que significou o Estado Novo para o Brasil é ainda bastante complicado, pois, se de um lado a economia foi bastante beneficiada e a classe menos privilegiada economicamente obteve alguns ganhos, na política propriamente dita, Vargas foi um grande entrave para o país. Por isso é tão complexo analisar o Estado Novo, já que há de se reconhecerem avanços em algumas áreas e total retrocesso em outras. Como analisar um “pai dos pobres” tão cruel, como o foi Getúlio? Como explicar a simpatia, por muitas vezes até idolatria, de tão grande parcela da população para com um ditador?

Quanto a isso, OTAÍZA ROMANELLI (2002, p. 51), pontua:

“[...] É difícil chegar a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados dessa ação. Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras [...]”.

Há que se concordar plenamente com a autora quanto à dificuldade em analisar o significado do Estado Novo para o Brasil, já que os estudiosos da política nacional, cujas obras deram sustentação teórica a este capítulo, divergem acentuadamente em suas opiniões e

análises. Sabe-se, portanto, que a política praticada no Brasil entre 1930 a 1940, fez com que o período fosse, a um só tempo, bom e ruim para a Nação: bom no que tange aos ganhos da classe operária em termos de direitos trabalhistas e oportunidades de emprego, já que a indústria foi bastante impulsionada; bom pelas oportunidades que tiveram os imigrantes para “fazer a vida” no Brasil; bom porque algumas leis favoreceram aos mais pobres; bom porque a educação foi renovada; mas ruim devido à extrema vigilância governamental, o que significou uma grande perda dos direitos de cidadania; ruim devido à violência da política de Getúlio, que bem se sabe, foi uma das mais cruéis de toda a história do Brasil; enfim, ruim porque o país viveu sob um governo totalitário no exato sentido que este termo significa. Por isso, mesmo ressaltando que em alguns aspectos a década de 30 pode ter trazido benefícios à população brasileira, não se poderia jamais concordar que tenha sido um período gratificante em termos de história, já que ideologicamente não se pode compactuar com regimes políticos autoritários e ditatoriais, nem em macro, nem em micro instância.

Mesmo compreendendo que o poder é algo intrínseco nas relações humanas, de um modo geral, como postulam Rousseau e Foucault, por exemplo, não se compreende o seu uso em detrimento da liberdade e dos direitos do ser humano. E, mesmo entendendo que a política é necessária para a ordem da sociedade, não é possível entendê-la como instrumento de dominação de um homem sobre o outro. Por tudo isso, por melhor que tenha sido em alguns aspectos, a política praticada no Brasil durante a década de 30, ela causou um grande mal para o país.

Como mostrado no capítulo 6, a década de 30 encontrou um **contexto sócio-econômico** brasileiro em busca de alternativas, já que sua economia tinha sido esfacelada pelos acontecimentos do final da década de 20. Respalda pela política protecionista do governo para com o mercado cafeeiro, a economia do país voltou-se ao setor industrial, o qual despontou como alternativa para a reestruturação do mercado interno. Impulsionada pela mão-de-obra imigrante, pela mão-de-obra do grande contingente de migrantes das zonas rurais devido à crise do café, pela mão-de-obra dos ex-escravos e pela galopante urbanização, que fazia emergir uma nova classe social, a industrialização transformou completamente o contexto sócio-econômico brasileiro já nos primeiros anos da década de 30.

Num cenário em que o setor político ia se transformando e a vida social se reorganizando em função do desenvolvimento industrial, o **contexto sócio-econômico brasileiro** foi, sem

dúvida, um dos mais beneficiados durante toda a década de 30. Lá pela metade da década, já se tinha substituído definitivamente o Senhor de Engenho pelo Senhor da Indústria, e a nova burguesia industrial começava a se constituir na nova classe detentora do poder econômico, o que significava que em pouco tempo deteria também o poder político. Os novos valores e conceitos e as novas concepções que começavam a surgir com a classe emergente, tentavam enterrar de vez as velhas mentalidades aristocráticas até então formadoras da sociedade. A vida social brasileira não girava mais em torno da economia das grandes fazendas de café, mas, sim, das indústrias instaladas nos grandes centros urbanos do país.

Com total incentivo do Governo, o contexto sócio-econômico brasileiro não só foi transformado, como também provocou a transformação de diversos outros setores, pois a indústria nacional tinha crescido cerca de 50 por cento entre 1929 e 1935 e, como se sabe, a sociedade de um modo geral se estrutura a partir da estrutura econômica. Ao adotar uma política econômica nitidamente industrializante, o Governo Vargas incrementou o setor econômico interno, o que resultou no surgimento de uma imensa gama de oportunidades a investimentos altamente lucrativos para o capital nacional. Um dos objetivos iniciais do Governo foi incentivar o crescimento da indústria têxtil e de produtos manufaturados e, depois, de diversos outros produtos.

Na análise do contexto sócio-econômico durante a década de 30, observa-se que, ao contrário da política que no começo da década “se abriu” para uma nova era e depois fechou-se com a ditadura de Vargas, a economia não só “se abriu” para um novo tempo, mas assim permaneceu durante toda a década, diminuindo seu ritmo apenas no início dos anos 40, devido à Segunda Guerra Mundial.

É unânime, entre os autores, o posicionamento de que na década de 30 o setor econômico foi o mais favorecido e de onde partiram as bases da indústria nacional brasileira de hoje. Há também unanimidade quanto a ter sido a nova estrutura política a partir da Revolução de 30 que colocou Vargas no poder e favoreceu não só o setor econômico, mas o desenvolvimento do país em sua totalidade. Isso significa que todas as esferas da vida nacional foram “sacudidas” pela nova política implantada e, afetando diretamente o contexto sócio-político, afetou todos os demais setores que formavam a sociedade brasileira na época.

Nessa nova estrutura social, que se desenhava já nos primeiros anos da década de 30, o **contexto educacional brasileiro** passou, pela primeira vez, na história do país, por uma

transformação de fato significativa. Não foi difícil perceber que, embora em seu primeiro governo Vargas não demonstrasse grande interesse pela educação, possibilitou que algumas idéias de renovação pudessem ser implantadas no ensino. Mesmo não tendo nenhuma simpatia pela democracia, Vargas precisou apoiar seus defensores para, pelo menos no início do seu primeiro governo, sustentar-se no poder. Isso fez com que os criadores da Nova educação, por meio de Francisco Campos, conseguissem implantar uma nova estrutura de ensino no país com a Reforma Francisco Campos. Mesmo tendo que manter algumas idéias da educação conservadora até então vigente, a Lei Francisco Campos significou o primeiro avanço na educação brasileira e não se pode deixar de reconhecer que foi a partir desta Reforma que o ensino brasileiro tomou uma nova forma.

A participação de defensores da Escola Nova, bem como de representantes das camadas populares na Assembléia Constituinte de 1933, era o indício de que uma nova sociedade brasileira se estruturava. Como já citado anteriormente, a Constituição de 1934 instituiu um novo modelo de educação um pouco mais voltado às classes menos favorecidas, isto é, um pouco menos elitista, o que gerou, obviamente, um grande embate entre os defensores dessa Nova Educação e os defensores da educação católica conservadora. Dentre as inovações que a Lei Francisco Campos instituiu, algumas merecem destaque - a divisão do ensino Secundário, a regulamentação do magistério secundário, a transformação do Conselho Nacional do Ensino em Conselho Nacional da Educação, a não obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, entre outras (vide Anexo 8 deste trabalho).

Ao se analisar o contexto educacional na década de 30, observa-se que, por mais que o sistema educacional tenha se transformado e tivesse agora uma estrutura muito mais democrática do que o que se tinha antes, ainda não era uma educação que atendia às reais necessidades do povo brasileiro naquele momento, ou seja, não era uma educação voltada às reais necessidades da nova sociedade que acabara de nascer. Se a política, até ali pelo menos, se mostrava preocupada com as classes populares, impulsionando a industrialização e gerando emprego, e a economia voltava-se à industrialização, gerando a demanda de mão de obra já especializada, a educação não parecia preocupada com essa nova realidade social. Apesar das novas idéias, nota-se claramente na Constituição de 1934, que essa Nova Educação não se destinava ao imenso contingente de operários que agora precisava não apenas de saber ler,

escrever e fazer contas, mas de algum tipo de ensino que os preparasse também para o trabalho, de uma educação profissional.

Buscando na Constituição de 1934, no campo relativo à educação, algum artigo que tratasse da educação voltada ao trabalho, isto é, a um ensino técnico ou profissionalizante, já que o novo momento social pedia isso, nada se encontra. Indaga-se, então, que tipo de educação teriam os operários das novas e numerosas indústrias que se concentravam especialmente nos grandes centros urbanos? Que educação escolar se oferecia ao grande contingente de ex-camponeses, agora operários do setor industrial, em número adultos e semi-analfabetos? Que educação escolar se oferecia aos ex-escravos que agora trabalhavam nas indústrias, também em grande número e analfabetos? Que educação escolar se oferecia ao grande contingente de imigrantes que aqui chegava todos os dias para trabalhar na indústria, embora, em grande número, fossem portadores de algum conhecimento técnico que os fazia mais qualificados e, portanto, com maiores oportunidades de emprego?

Vendo por essa perspectiva, por mais que a educação brasileira tenha se renovado no início da década de 30, continuava ainda um privilégio das elites e não uma educação que atendia as necessidades da maior parte da população do país, naquele momento constituída da classe operária. Que é inegável a conquista dos educadores reformistas da Escola Nova, disso não há dúvida, mas não se pode deixar de notar que as inovações que conseguiram não resolveram os problemas de escolaridade da população menos favorecida economicamente. O que se percebe é que num momento em que a economia nacional era sustentada pela indústria, que empregava a maior parte da população, a escola brasileira continuou tendo por função preparar uma pequena elite para funções de comando. Isso porque não se encontra, dentre as inovações da educação brasileira na Constituição de 1934, nenhuma proposta de ensino voltado à preparação para o trabalho daquele novo momento, isto é, um ensino que atendesse as necessidades de grande número de jovens que na época buscavam sobrevivência no trabalho nas indústrias.

Não se pretende afirmar que o ensino para o trabalho nunca tenha existido no Brasil, pois desde o período colonial já existiam as “casas de educandos artífices” que ensinavam ofícios aos filhos das camadas mais pobres, aos menores órfãos e abandonados, ou seja, preparavam os menos favorecidos para um trabalho, para uma profissão. Sem dúvida essas instituições, bem como os liceus de artes e ofícios, atendiam as necessidades de mão-de-obra de suas

épocas, mas esse tipo de ensino não fazia parte da escola pública; podiam até contar com apoio do Estado, mas eram de iniciativa da sociedade civil. Também não se pode negar a importância das “escolas de aprendizes”, criadas por Nilo Peçanha em 1909, as quais visavam a atender a demanda de mão-de-obra da indústria nacional que dava seus primeiros passos no país, naquele período. Mas essas escolas foram fechadas em 1942 por não terem acompanhado a evolução da sociedade, isto é, por não atenderem mais as necessidades da sociedade que se tinha industrializado a partir do início da década de 30, uma vez que continuavam ensinando, e ainda de modo artesanal, sapataria, carpintaria e alfaiataria.

Claro que a sociedade ia se estruturando para atender suas próprias necessidades em cada momento e, por isso, durante as três primeiras décadas do século XX algumas novas práticas de educação profissional surgiram para atender as necessidades daquele período, como mostra SÍLVIA MANFREDI (2002, p. 94):

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego, como veremos, vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da “organização científica (capitalista) de trabalho”

Observa-se que até o final da década de 20, de algum modo a preparação para o trabalho deu conta de atender as necessidades que foram surgindo, especialmente aquelas devidas ao desenvolvimento do capitalismo, mas no início da década de 30, a inesperada arrancada da industrialização não foi acompanhada pela educação para o trabalho. Por mais que fosse importante pensar numa educação voltada ao trabalho a partir do momento em que a sociedade se estruturou em função deste, esta preocupação só passou a existir legalmente na Constituição de 1937, Artigo 129 (vide Anexo 9 deste trabalho).

Olhando com mais cuidado para essa última Constituição, não se pode deixar de reconhecer que, mesmo com todo o seu caráter repressor e paternalista, ela trouxe de fato importantes benefícios aos trabalhadores, dentre os quais a preocupação com preparação para o trabalho, como se pode ver em seu Artigo 129, apontado no parágrafo anterior e cujo teor apresenta,

“[...] O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução esse dever, fundando instituições de ensino profissional e

subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais [..]”.

“[...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados . A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público”.

Embora a Constituição de 1937 era claramente paternalista e controladora, como já pontuado antes, não se pode negar que pela primeira vez em sua história, a sociedade brasileira tinha uma Lei que “olhava” para a educação da classe menos favorecida economicamente, a classe que precisava de uma educação que atendesse às suas reais necessidades e que, certamente, não era a mesma educação dada às elites.

Se por um lado, durante toda a década de 30 incentivou-se a industrialização, por outro lado, com exceção de uns poucos imigrantes que detinham algum conhecimento técnico, o que se tinha era uma mão-de-obra de ex-colonos e ex-escravos vindos da lavoura e, portanto, sem nenhum preparo para o trabalho na indústria. Provavelmente, tenha sido esse um dos motivos para a preocupação do Governo com a educação para o trabalho, pois já se tinham passados sete anos do início da Revolução Industrial Brasileira e, durante todo esse tempo, não houve nenhum interesse de parte dos responsáveis pela educação no país em se instituir um ensino que preparasse para o trabalho.

Acredita-se ter sido essa defasagem entre a demanda e a oferta de mão-de-obra no novo contexto sócio-econômico que se instaurou no país, que levou o Governo, mesmo que com um atraso de sete anos, a pensar em legalizar o ensino técnico-profissionalizante. Acredita-se, também, que mesmo com a formação de uma nova mentalidade, predominava ainda, na sociedade brasileira, a velha e conhecida concepção do “é fazendo que se aprende”, ou “a verdadeira escola é a prática”, ou ainda, “escola não dá experiência”, o que tornava muito difícil pensar-se numa relação escola-trabalho. Isso fica ainda mais evidente, quando se observa que o curso secundário continuava visando quase que exclusivamente a preparação para o curso superior, razão pela qual até hoje o ensino não tradicional é visto com certo desdém nos meios acadêmicos brasileiros, que o conceitua, ainda, como um ensino inferior e próprio das camadas populares. Entende-se que as concepções acima tinham até razão de

existir, uma vez que a economia brasileira, até aquele momento, tinha tido suas bases na produção rural – cana-de-açúcar, algodão e café, e mesmo quando deu seus primeiros passos em direção à industrialização, lá pelos idos das segunda e terceira décadas do século XX, o que se tinha de educação para o trabalho era suficiente para atender as demandas da época.

Analisando o que se acabou de expor no parágrafo anterior, supõe-se que essa dificuldade de pensar a relação educação-trabalho é bem mais complexa do que se pode imaginar, já que, no período colonial, essa relação já existia na prática na aprendizagem que os escravos precisavam ter para trabalhar nos engenhos de açúcar, isto é, tinham que ser educados para o trabalho, melhor ainda, tinham que aprender sobre o trabalho que tinham que realizar. Obviamente que não se tratava de uma escola para ensinar uma profissão aos escravos, mas não deixava de ser um processo de ensino-aprendizagem voltado à realização de um trabalho específico. Outros exemplos são os liceus de ofício e as corporações de ofício nas vilas que, mesmo tendo por objetivo ensinar para o trabalho, não eram assim conceituados.

Conhecendo as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira na década de 30, em especial nos contextos político, econômico e educacional, não foi difícil entender o surgimento da educação a distância no Brasil através dos cursos por correspondência, no último ano dessa década, pois num contexto nacional que transformara totalmente suas estruturas política e econômica, sem que se desenvolvessem práticas educativas que pudessem satisfazer as novas necessidades que emergiam dessa transformação, uma nova modalidade pedagógica seria, sem dúvida, uma alternativa bastante viável. A falta de interesse do ensino tradicional por uma educação que preparasse para o trabalho, isto é, uma educação técnica e/ou profissionalizante que atendesse as novas demandas da sociedade industrial, abria a possibilidade para que um novo modelo pedagógico surgisse com sucesso.

Acredita-se que se deve aos fatos expostos acima, o surgimento do ensino por correspondência naquele contexto sócio-político do final da década de 30 e início da década de 40, pois conforme informou Elaine Guarisi¹⁶, o objetivo primeiro da criação do Instituto Monitor foi oferecer cursos que preparasse técnicos para “mexer” com aparelhos de rádio, já que este era a grande novidade da época e não se tinha pessoas com conhecimento para instalar, consertar e montar receptores de rádio.

¹⁶ Diretoria Vice-Presidente do Instituto Monitor, em depoimento de Outubro de 2002

Ainda de acordo com informações de Guarisi, a indústria eletrônica que se instalara no Brasil, na época, não contava com técnicos ou profissionais com conhecimento na área, e como a escola brasileira não oferecia esse tipo de ensino, o Instituto Monitor colocou-se como possibilidade para aqueles que precisavam de conhecimentos técnicos. Além de oferecer um conhecimento necessário no momento, tanto o Instituto Monitor, fundado no final da década de (1939), como o Instituto Universal Brasileiro, fundado no início da década de 40 (1941), adotaram uma prática educativa que não restringia o ensino apenas aos grandes centros urbanos, mas que possibilitava que o conhecimento chegasse aos mais longínquos cantos do país, através de cursos por correspondência, tornando-se as instituições pioneiras o ensino a distância no país.

Procurando atender as necessidades que iam surgindo com o desenvolvimento industrial e comercial do país, o Instituto Monitor passou a oferecer, também, cursos de datilografia e taquigrafia e o Instituto Universal Brasileiro cursos de auxiliar de escritório, caixa, correspondente, secretariado, estenografia, português e inglês. Eram cursos que ofereciam os conhecimentos necessários ao comércio e à indústria daquele momento, assim como hoje procuram oferecer cursos, cujos conteúdos são exigidos pelo mercado, neste momento. Numa comparação bastante simples, mas só para se ter uma idéia da importância do conhecimento que essas instituições ofereciam, pode-se pensar que o conhecimento de datilografia, no final da década de 30 e início da década de 40, era tão importante quanto é hoje o conhecimento de informática.

É bastante interessante notar que a educação a distância surgiu no final da década de 30 e início da década de 40, voltada exclusivamente a atender as necessidades das classes populares e que até hoje suas instituições pioneiras se mantêm com alunos oriundos dessa mesma classe. Segundo os representantes dessas instituições, isso ocorre devido à flexibilidade de horário que elas oferecem aos alunos, além dos baixos custos dos seus cursos, o que pode ser verificado em seus cursos de ensino fundamental e médio, que além de não exigir a presença do aluno na escola, tem um custo muito inferior ao dos colégios particulares. Além disso, deve-se refletir, ainda, sobre a eficácia desse tipo de educação, pois o fato dessas instituições sobreviverem há mais de 60 anos com a mesma atividade, algum mérito devem ter.

Assim, para finalizar esta análise é necessário ressaltar que o olhar de desconfiança dos meios acadêmicos tradicionais para a educação a distância, tem lá suas razões, especialmente

quando se sabe que um grande número de instituições que hoje oferecem cursos a distância não contam com credenciamento do MEC e, muitas vezes, não têm sequer um projeto pedagógico ou qualquer infra-estrutura para atender alunos, visando unicamente lucratividade. E, de alguns anos para cá, com o surgimento da *internet*, há que se atentar para o que realmente se tem oferecido de educação a distância no Brasil.

CONSIDERAÇÕES

Como o objetivo específico deste trabalho foi conhecer, compreender e analisar o surgimento da educação a distância no Brasil, no contexto sócio-político do final da década de 30, fazendo-se necessário conhecer, além do contexto sócio-político daquele momento específico, também os contextos que mais influenciam diretamente o setor da educação na dinâmica da sociedade como um todo, a saber, os contextos sócio-político e sócio-econômico, o aprendizado resultante deste estudo foi, sem dúvida inestimável.

Devido a, logo no início do trabalho, termos evidenciado a necessidade de conhecer esses contextos não apenas do momento em que surgiu no país o ensino a distância através dos cursos por correspondência, mas especialmente dos anos que precederam esse momento, isto é, do período compreendido entre 1930 e 1940, re-estudar a década de 30, foi sem dúvida um dos momentos mais importantes da pesquisa porque possibilitou a releitura de um período considerado dos mais marcantes na história do país, possibilitando uma compreensão bem maior do que a que já tínhamos a respeito dos fatos daquele momento histórico, obviamente, vistos agora com um olhar bem mais atento e analítico.

Conhecer a trajetória histórica da educação a distância, numa perspectiva global, de certa forma comprovou aquilo que, até certo ponto já sabíamos, isto é, que a modalidade a distância não é uma inovação pedagógica do final do século passado, mas uma prática educativa antiga que, impulsionada pelas novas tecnologias da comunicação, em especial a *internet*, tem sido vista como a novidade educacional do final do século XX.

Quanto à educação a distância no Brasil, sua trajetória mostrou o que também, de certo modo já era conhecido, ou seja, que já se praticava ensino a distância no Brasil bem antes da sua regulamentação pelas esferas governamentais na década de 70, pois há mais de sessenta anos tanto o Instituto Monitor quanto o Instituto Universal Brasileiro têm divulgado seus cursos de forma ininterrupta em todos os veículos de comunicação do país. Mas, embora já soubéssemos da existência dessas instituições, conhecer o contexto sócio-político brasileiro sob o qual elas despontaram, marcando o surgimento da educação a distância no Brasil, foi importante para compreender que o ensino por correspondência, surgiu com essas instituições como mais uma alternativa para atender as necessidades de mão-de-obra da sociedade

brasileira naquele momento, já que o processo de industrialização ocorrido na década de 30 não contou com uma educação voltada ao trabalho capaz de satisfazer suas demandas.

Compreender que a educação a distância no Brasil surgiu no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40, com o ensino por correspondência voltado exclusivamente às camadas populares da sociedade brasileira da época, possibilitou entender a sua popularidade em todo o território nacional. Sim, porque sendo este ensino até hoje uma alternativa para muita gente, devido especialmente aos seus baixos custos, ele continua de certa forma, atendendo a algumas necessidades de educação da população menos favorecida economicamente.

Quanto à nossa incursão pela história da educação no Brasil desde o período colonial, na tentativa de entendê-la como parte de um todo integrado, mas em especial a sua relação com as dimensões política e econômica em cada período histórico, teve fundamental importância neste trabalho, pois possibilitou que fizéssemos uma releitura do processo histórico do país e, em especial das práticas educativas que certamente formaram a mentalidade da população brasileira ao longo de sua formação como povo brasileiro. Sem dúvida, isso requereu um grande esforço, já que a nossa área de formação não é propriamente a história, ou a política e menos ainda a economia, mas não podemos deixar de considerar a importância desse conhecimento para a análise que nos propusemos fazer, neste trabalho.

Não se pode negar que entender a estreita relação entre educação, política e economia, ou melhor, o quanto os aspectos políticos e econômicos influenciam nos destinos da educação, numa sociedade capitalista como é a sociedade brasileira, serviu para ampliar nosso conhecimento a respeito da educação como processo de formação da identidade cultural do povo brasileiro, assim como serviu também para refletirmos sobre a nossa própria formação cultural que, sem dúvida, nos faz produto final dessa cultura.

Foi fundamental, também, a busca feita nas “fontes primárias”, tanto em relação aos representantes da “história viva da educação a distância oficial no Brasil”, quanto em relação às instituições pioneiras da educação a distância não oficial, pois além dos dados que obtivemos sobre as trajetórias (oficial e não oficial) da modalidade a distância no Brasil, do ponto de vista de alguns daqueles que a vivenciaram, conhecermos também, suas concepções, que sem dúvida são bastante diferentes das que permeiam o universo acadêmico brasileiro. Isso serviu para ampliar o nosso conhecimento e aprofundar nossa reflexão a respeito da

educação a distância de um modo geral e, em especial, sobre a educação a distância no Brasil. Os dados obtidos nessas “fontes primárias”, especialmente aqueles fornecidos pelos representantes das instituições pioneiras, não deixam dúvida de que o ensino a distância, mesmo que desvinculado do ensino tradicional, de certo modo tem atendido algumas necessidades de um expressivo número de pessoas pertencentes à parcela menos favorecida da nossa população.

Por tudo que este estudo mostrou, não poderíamos deixar de enfatizar a necessidade de se continuar refletindo sobre a educação a distância no Brasil, especialmente em relação à sua eficácia e ao respeito de que pode ser ela merecedora, se tratada por aqueles que a propõem, com princípios realmente pedagógicos e éticos.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. E. **Estado desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas: FE/Unicamp, 2000

ALVES, L.; NOVA; NOVA, C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003

ANTUNES, M. A M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: EDUC, 1999, p. 9

BANDECCHI, B. **História da civilização brasileira**. São Paulo: Lisa, 1975, 13ª ed.

BARROS, D. M.V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru: EDUSC, 2003

BELLO, R. A. **Pequena história da educação**. São Paulo: Ed. Brasil, 1978, p.193

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 3, 9-10, 101

BERGER, M. **Educação e dependência**. Porto Alegre: Diefel, co-ed.ufrs, 1976

BORGES, Z. P. **Política e educação: análise de uma perspectiva política**. Campinas: Graf. FE; Hortografh, 2002, p. 20

BURBULE, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação- perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004

CASTRO, T. **História da civilização brasileira.** Rio de Janeiro: Capemi, 1982, p. 91

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação a distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela *internet*.** Mogi das Cruzes. UMC, 2000, p. 17, 18, 19

CUNHA, A. C. **Uma leitura da teoria da escola capitalista.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980 (série Pensamento & Ação)

CUNHA, L. A.; GOES, M. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

_____ **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa.** Petrópolis: Vozes, 2000, p.153

DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. P. **O livro de ouro da história do Brasil.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p. 269, 311

DEMO, P. **Questões para a teleducação.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 10

_____ **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa.** Petrópolis: Vozes, 2000, p.153

DOWBOR, L. **Tecnologia do conhecimento: os desafios da educação.** Petrópolis: Vozes, 2001

FARIAS, M. F. **Os momentos da educação no Brasil.** São Paulo: Educação em Debate. V.20, n 35, p. 98-102, 1988

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995

_____ (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 199

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Ed., 1966, p. 553-554

FERREIRA, A. B. H, **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d, 2ª ed. revista e aumentada, p.445, 528

FERRETTI, E. J. ; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2002

FISCHMANN, R. (org.). **Escola brasileira**. São Paulo: Atlas, 1987

FRAGALE FILHO, R. (org.) **Educação a distância – análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DPRA, 2003

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, 25ª ed.

_____ **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, 26ª ed.

_____ **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002, 2ª ed.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a história I**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

_____ **Sobre educação (diálogos)**. São Paulo: Paz e Terra, 1982, 14ª ed., Vol. I

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1989

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Ed.Nacional, 1976, 10ª ed., p. 188

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988, 2ª ed., p. 86-87

GARCIA, R. **Ensaio sobre a história política e administrativa no Brasil/ 1500-1810**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1975, 2ª ed.; Brasília: INL, 1975 – Coleção Documentos Brasileiros.

GARCIA, W. E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil- problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1989, 2ª ed.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Ed. 2002

GENTILI, Pablo **Pedagogia da Exclusão- crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (org.). **Educação a distância – um articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUCMinas; PUCMinasVirtual, 2003, p. 28

GOHN, M. G. **História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995

GREVILLE, R. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília-Unesco, 2003

GUARANYNS, L. R.; CASTRO, C. M. **O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil**. Brasília: IPEA/IPLAN, 1979, p. 16,17, 18,105-109, 107, 112-114

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica – educação à distância**. Campinas: Papirus, 1994,

HERMIDA, A. J. B. **Compêndio de história Geral**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1969,

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995, 26ª ed., 14ª reimpressão

ILICH, I. **Sociedades sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973, 2ª ed., p. 61, 63

INOCÊNCIO, M. L. S. **Capacitação de professores leigos a distância: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. 1999, p. 44, 39-40

KENSKI, I. M. **Tecnologias: ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003 (série Prática Pedagógica)

LANDIN, M. M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: {s.n.}, 1997, p. 1, 10

LIMA, L. O. **Estórias da educação no Brasil: De Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: 1974, 1ª ed.

LITWIN, E. (org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13, 15

LOPES, A. (org). **Moderna enciclopédia de pesquisas atuais: compêndio de história do Brasil**. São Paulo: Ed. Antonio Lopes, 1979

MAIA, C. **Guia brasileiro de educação á distância 2002/2003**. São Paulo: Esfera, 2002

_____ **EAD, BR- experiências inovadoras em educação a distância no Brasil – reflexões atuais em tempo real**. São Paulo: Anhembi/Morumbi, 2003 (série Universidade Virtual)

MANFREDI, M. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.94

MEC/UERJ - **Ensino por correspondência**. Rio de Janeiro: 1980, p. 32, 105-107, 111-112

Ministério da Educação e Cultura. Brasil. Disponível na *internet* em 10/07/2003

<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola.regulamentação>

MOCELLIN, R. **Coluna Prestes: a grande marcha**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1989- Coleção Lutas do Nosso Tempo.

MORAES, R. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papirus, 1989, p. 99, 106

MOTA, C. G. **Ideologia da cultura brasileira/ 1933-1974**. São Paulo: Ática, 1994, 14ª ed.

NAGLE, J. **Educação e sociedade brasileira na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999, p. 13, 10, 16, 20, 21, 49, 50, 79-81, 358

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância**. Brasília. I.N.E.D. Revista Educação a Distância, n^os 4/5, Dez./93-Abr./94, p.7-25. {citado em 2003} {on-line} disponível na *internet*: <<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>> em 10/11/2003

_____ Disponível na *internet* em 10/11/2002:

<http://www.ibase.org.br/~ined/ivonio1.html>

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora- uma visão educacional para o Século XXI**. São Paulo: Cortes: Instituto Paulo Freire, 2004

PEREIRA, L. C. B. **Desenvolvimento e Crise no Brasil 1930/1983**. São Paulo: Brasiliense, 1985, 14^a ed. atualizada, p. 19, 28, 35

PILETTI, N. ; PILETTI, C. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1994, 3^a ed.

PINTO, A. V. **Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2003

POLITY, E. **Ensinando a ensinar**. São Paulo: Lemos Ed. 1997

PRETI, O. (org.) **Educação a distância – construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002, 27ª ed., 36, 38, 40, 41, 50, 51

SAITO, A. **A interação na educação a distância- implicações da comunicação mediada por computadores.** Dissertação de mestrado. São Paulo. EAESP-FGV, 2000

SANTOS, J. R. **História do Brasil.** São Paulo: Marco, 1979, p. 113, 191, 196

SAVIANI, D. **Educação brasileira- estrutura e sistemas.** São Paulo: Saraiva, 1973

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs). **História e história da educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000

SCHNEIDER, J. O., LENZ, M. M., PETRY, A. **Realidade brasileira: estudos de problemas brasileiros.** Porto Alegre. Sulina. 1986, 8ª ed.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986, p. 79 (Temas básicos de educação e ensino)

SILVA, M. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, L., NOVA, C. **Educação à distância- uma nova concepção de aprendizado e interatividade.** São Paulo. Futura, 2003

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1987, 12ª ed.

Universidade Federal do Rio de Janeiro-Brasil. Disponível na *internet* em 10/11/2003.

<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/index.htm>

Universidade Federal do Rio de Janeiro-Brasil. Disponível na *internet* em 10/11/2003.

<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/index.htm>,

Site: **<http://www.folha.uol.com.br/folha/almanaquemiscelania>**, disponível na *internet* em 24/12/2003

Site: **<http://www.preseroam.hpg.ig.com.br>**, disponível na *internet* em 17/01/04

Site: **<http://www.radiomec.com.br/roquettepinto/documentação.asp>**, disponível na *internet*

Site: **http://www.presidencia.gov.br/ccivil_Constituição/Constitui%C3%A7%C3%A7%C3%A3o37.htm**, disponível na *internet* em 02/01/2006

Site: **http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7%C3%A7%C3%A3o34.htm**, disponível na *internet* em 06/01/2006

APÊNDICES

Relação dos apêndices que acompanham este trabalho

Apêndice 01- Íntegra da entrevista concedida por Jarbas Passarinho, em Janeiro de 2001

Apêndice 02 – Íntegra da entrevista concedida por Samuel Pfromm Netto, em Julho de 2002

Apêndice 03 - Íntegra do depoimento prestado por Elaine Cristina Palhares Guarisi, em Outubro de 2002

Apêndice 04 - Íntegra do depoimento prestado por Luis Fernando Naso, em Agosto de 2001, em Agosto de 2001

Apêndice 05 - Modelo do roteiro de entrevista semidirigida e depoimento

Apêndice 06 - Modelo da autorização para publicação das entrevistas e depoimentos

APÊNDICE 01

Íntegra da entrevista concedida pelo ex-Ministro JARBAS PASSARINHO, em seu escritório, na cidade de Brasília/DF, em dezembro de 2001

M.E. Gostaria que o Senhor falasse sobre a sua participação na educação a distância no Brasil, já que segundo palavras o Prof. Arnaldo Niskier “quando a educação a distância foi implantada em nosso país, quem deu o chute inicial foi Jarbas Passarinho”. Por isso gostaria que o Senhor falasse a respeito da importância disso na Educação brasileira.

J.P. Permita-me fazer um retrospecto, antes de chegar à Educação a Distância. Quando assumi o Ministério da Educação, em novembro de 1969, a Reforma Universitária, que fora iniciada no governo do Presidente Castelo Branco, limitada aos estabelecimentos públicos federais, o Presidente Costa e Silva tornou-a mais abrangente. Vi, então, a necessidade de reformar o ensino de 1º e 2º graus. Do contrário seria como reformar um edifício de 10 andares começando pelo décimo sem fazê-lo em articulação com o térreo. Sucedi ao senador Tarso Dutra, cuja honrada gestão fora marcada pela agitação estudantil esquerdista. Os comunistas dominavam o Movimento Estudantil e uma das contestações mais utilizadas era difundir e gastar rios e piche com a “denúncia” de que o MEC iria privatizar todas as Universidades, acabando com a gratuidade das públicas. O acordo MEC/USAID iniciara-se com o Presidente Castelo, ao tentar a reforma universitária. Vieram professores universitários norte-americanos para, reunidos aos docentes universitários brasileiros, aqui no Brasil, analisarem e discutirem a realidade do ensino universitário brasileiro. Entre os brasileiros figuravam o professor Fernando Carneiro, um humanista muito respeitado, que foi o autor do Relatório da equipe brasileira, junto com o paulista Laerte Ramos de Carvalho e outros. Nesse relatório fica claro que os próprios professores americanos enfatizaram as profundas diferenças de temperamento e de mentalidade entre os brasileiros e os norte-americanos o que invalidaria copiar simplesmente o modelo estrangeiro. Logo fica muito claro que a intriga feita pela esquerda de que o governo pretendia aceitar proposta de privatização das universidades públicas era totalmente inverídica. A menos que, por malícia, se confundisse a possibilidade (e não a obrigatoriedade) da transformação de Universidades em Fundação – como ocorreu com algumas, posteriormente, mas mantido o ensino gratuito - , o que desde logo se alertava para que não se confundisse com uma panacéia. Propunha a equipe, entre outras medidas como a ampliação de recursos orçamentários, era a revisão dos currículos, a instituição do sistema departamental e da pós-graduação. Nisso se resumiu o acordo MEC/USAID. Não teve prosseguimento no governo Costa e Silva. Tenho comigo um alentado volume sobre o acordo, com as atas das reuniões do tempo do presidente Castelo, sem seqüência no governo seguinte. O Ministro Tarso Dutra não nomeou a comissão que deveria dar continuidade aos encontros. A esquerda ignorou de propósito a solução de continuidade, porque interessava fazer a agitação e a propaganda com uma tese de apelo popular: anti-americana e contra o pagamento do ensino público. No Movimento Estudantil que ganhou as ruas do Rio de Janeiro, principalmente, as lideranças rompidas com Prestes, as chamadas “dissidências comunistas da Guanabara e de São Paulo” partidárias da luta armada, usaram abundantemente o “famigerado MEC/USAID”, para agitar, servindo-se de algo inexistente. Mas eu aproveitei a sugestão da atualização dos currículos de Direito, Medicina e outros cursos, a instituição do sistema departamental e de créditos e a pós-graduação ampla ou restrita indissociada da pesquisa, a modificação do vestibular e do ciclo básico. Isso depois de sucessivos seminários de

Reforma Universitária com os Reitores de Universidades Públicas, Presidentes de federações de Escolas e Diretores dos Estabelecimentos Públicos Isolados de Ensino Superior, em 1972.

M.E. O Senhor vinha da área acadêmica?

J.P. Sim. Os civis ignoram o que é o ensino militar, que era uma formação continuada ao longo da vida castrense, em vez de estagnar uma vez formado numa escola superior. Durante ela fui alternadamente aluno e instrutor, isto é, aprendendo e ensinando, embora professor só se chamasse o oficial que deixava de ser combatente e passava por concurso para o magistério. Esse lecionava as disciplinas teóricas (Física, Química, Mecânica Racional, Cálculo Vetorial, Geometria Analítica, Cálculo Infinitesimal, Geometria Descritiva, Direito Constitucional, na Escola Militar ou, no Colégio Militar, as disciplinas iguais às do ensino secundário civil). O instrutor ensina as matérias profissionais das diversas Armas do Exército. Fui instrutor e aluno, ao longo da carreira acadêmica milita.

M.E. Era formada, constituída?

J.P. Sim.

M.E. Continuava?

J.P. Eu, por exemplo, fiz um concurso universal para ingresso na Escola Preparatória de Cadetes, em Porto Alegre, revisão durante um ano, do curso colegial que já concluía no Colégio Paes de Carvalho, em Belém do Pará. Em seguida, outro concurso universal para a Escola Militar do Realengo, no rio de Janeiro, que cursei por quatro anos, declarado Aspirante a Oficial de Artilharia, habilitado a ser tenente até a promoção a capitão. Como capitão, fui chamado obrigatoriamente para fazer o curso da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, durante um ano, no Rio de Janeiro. E como aspirava a chegar a general, submeti-me a outro concurso interna corporis, para a Escola de Estado Maior do Exército, durante três anos também no Rio de Janeiro. Nesses oito anos, a Escola Preparatória me preparou para até sargento de Infantaria. A Escola Militar, mais dois anos de Infantaria e outros dois de Artilharia, compatível com 1o. tenente de Artilharia. Aperfeiçoado, fui capitão da mesma arma, podendo chegar a coronel na Artilharia. Já a Escola de Estado Maior me preparou para ingresso no Quadro de Oficiais de estado Maior, preparado em Tática, Logística, História Militar e uma cadeira de Economia, outra de Direito e outra de Sociologia, habilitando-me a fazer parte dos Estado Maiores de Grandes Unidades comandadas por generais. Foi, pois, uma educação continuada e progressiva.

M.E. Aprofundando?

J.P. Sim. Tive a educação continuada, atualizada o tempo todo. Em 1972, em reunião da UNESCO, conheci a recomendação da necessidade da educação continuada como parte das premissas básicas do relatório Edgar Faure, Learning to Be, para que o profissional não estagnasse a busca do aperfeiçoamento em face da velocidade das informações ao longo da vida.

M.E.. Educação continuada?

J.P. Sim

E.M. O Senhor é militar reformado?

J.P. Sou coronel reformado, porque passei da idade limite para ser convocado em caso de guerra. Cheguei ao posto de coronel, o mais alto que exerci, como Chefe do Estado Maior do Comando Militar da Amazônia, privativo de oficiais formados pela Escola de Estado Maior do Exército, o que habilita a possível escolha do Presidente da República ao posto de general. A minha carreira militar foi interrompida pela política que me succionou...

M.E. Sugou?

J.P. Sim. No MEC, a primeira providência tomada foi, a par de prosseguir na implantação da reforma, articulá-la com a reforma imprescindível do ensino primário e secundário de então, pois sem isso seria como construir um edifício a partir do décimo andar, sem as fundações. Encontrei uma equipe que o meu saudoso Tarso Dutra havia nomeado com esse fim. Presidia-a o padre José de Vasconcelos, educador católico presidente da Associação de Educandários Católicos. Eram 29 os seus membros, o que dificultava o quorum para deliberações. Decidi reduzir a comissão para 9 membros, ainda sob a presidência do padre Vasconcelos.

M.E. Não existia o Mobral ainda?

J.P. O Tarso criara o Mobral, mas não lhe deram recursos senão os orçamentários e esses eram insignificantes. Em seguida, se me permite, tratarei do Mobral. A Comissão que iria propor a reforma do ensino de 1º e 2º graus tinha com relator o professor Walmir Chagas, da Universidade de Brasília (UnB), e entre seus membros a professora Eurides Brito, também da UnB, que eu convidara para dirigir o ensino básico, o professor Gildásio Amado, precursor dos ginásios orientados para o trabalho, o que me interessava muito porque já pensava no ensino profissionalizante.

M.E. Já existia a UnB?

J.P. Sim. Há uma polêmica a respeito de quem foi o seu idealizador. Enquanto muitos atribuem ao Darcy Ribeiro a idéia, a família do Ministro da Educação de JK reclama a autoria da decisão de criar uma Universidade moderna, para a capital que JK construía, ao Ministro da Educação de Juscelino, doutor Clóvis Salgado, tendo sido Darcy apenas o secretário dos trabalhos.

A vantagem é que a UnB adotou o sistema de créditos. A comissão do padre Vasconcelos trabalhou intensamente. Propôs uma escola diferente do chamado blá, blá, uma escola de sondagem de aptidões profissionais, que eliminasse o exame de admissão – que ele chamava pitorescamente de o primeiro cemitério, por eliminar os reprovados - e que preparasse os alunos para uma educação continuada por oito anos, combinando a formação humanista com a técnica. No 2º grau haveria a possibilidade de adotar o regime de créditos, de sorte que o aluno pudesse concluí-lo em 3 ou cinco anos, favorecendo os pobres, que trabalham e não têm pais que lhes garantam apenas estudar. Daí surgiu o que seria a Lei nº 5.692. Ao receber e aprovar o trabalho da comissão, preparei a exposição de motivos para o Presidente Médici, que de pronto remeteu mensagem para o Congresso. Então me dei conta de que estávamos no ano eleitoral (1970) e que o projeto seria aprovado por decurso de prazo. Voltei ao Presidente e pedi que retirasse a mensagem, algo inusitado. Ele concordou. De sorte que só em 1971 voltou o projeto a se discutido no Congresso. Foi seguramente o projeto de leis e diretrizes de base mais discutido pela comunidade. Todos os Conselhos Estaduais de Educação promoveram simpósios durante cerca de um ano e mandavam seus relatórios para o MEC. Em Brasília, a professora Eurides, diretora da Faculdade de Educação da UnB, aplicou pioneiramente as idéias do que seria a grande revolução do ensino de 1º e 2º graus. Nós não propúnhamos obrigatoriedade de profissionalização ao

fim do 2º grau, pois 75% dos que o concluíam já seriam profissionais formados nas Escolas Normais, Escolas Técnicas Federais, Colégios Agrícolas, Comerciais e Industriais. Duas bancadas de deputados federais, uma delas a de São Paulo, foram as responsáveis pela emenda profissionalizante, que prejudicou a nossa intenção, causando remendos no Conselho Federal de Educação que desfiguraram o objetivo da reforma.

Em seguida, tocamos a Reforma Universitária, com dificuldade. A USP, sob a reitoria profícua de Miguel Rale, teve problemas para adotar o ciclo básico e levar para o campus a Faculdade de Direito, que jamais saiu do Largo de S. Francisco, “das arcadas”, o que me levou a dizer que a juventude hasteava no mastro da tradição a bandeira do imobilismo. Dei prioridade a cinco universidades para aplicação da reforma. Construimos os campi em todo o Brasil. Mas queríamos que o estudante se valorizasse à medida que cursasse as escolas. Um universitário de Medicina, por exemplo, que interrompesse o curso na quinta série, devido a qualquer infortúnio, que seria, senão um ex-estudante? Ora, se ele no 2º grau, pensando em ir para Medicina, tivesse tirado o curso técnico de laboratorista, ou de raio-x poderia exercer uma profissão até que tivesse condições materiais para voltar ao curso superior e terminá-lo. Quando terminei o curso da Escola Preparatória de Cadetes, aprendera o que fazia um soldado, um cabo e um sargento. Ao terminar o da Escola Militar já estava habilitado a ser tenente.

M.E. Assim, se o Senhor parasse como “cabo” já tinha uma profissão?

J.P. Tanto que alunos desligados da Escola Militar, interrompido o curso, reprovados, serviam na tropa como sargentos obrigatoriamente para ressarcir o que a União neles havia investido.

M.E. É como hoje o garoto que faz o Colegial e o termina sem nenhuma qualificação; tirando a pessoa que faz o Magistério, que, aí sim, é professor primário, aquela que faz o Colegial tem que ir para a Faculdade?

J.P. Exato. Mas ao lado das reformas, enfrentei um enorme desafio: o analfabetismo. O recenseamento de 1970 mostrou a existência de 18 milhões de analfabetos adultos, isto é, maiores de 15 anos de idade, como conceitua a UNESCO. Eram 39% em números relativos, um dos maiores mesmo considerados os países da América Latina. Pedi que me viesse ver o economista Mário Símonsén, a quem solicitei dirigir o Mobral”. Aliás, ele era um gênio.

Sem dúvida. Aceitou desde que sem remuneração. Como os recursos do Orçamento eram mínimos, ele criou uma fórmula que deu ao Mobral suficientes meios materiais para tentar a empreitada gigantesca. A pessoa jurídica entraria com a antecipação de 1% do imposto de renda a pagar e isso seria somado com uma parcela da arrecadação da Loteria Esportiva. Vivemos um excepcional clima de participação popular. Os clubes de serviço (Rotary, Lions) e a Igreja Católica ofereceram decidido apoio. Matriculamos milhões de analfabetos. O curso não se limitava a aprender a assinar o nome. Aprendiam os alunos em cinco meses a ler, a escrever e a fazer as quatro operações. Nosso rendimento não passou de 40%. Descobrimos que a causa estava em trabalhadores safrenses, que interrompiam o estudo uma vez acabada a safra; em pessoas idosas que não enxergavam bem e se envergonhavam de continuar com baixo rendimento escolar, o que nos levou a criar o banco de óculos. Ainda assim, o recenseamento a domicílio anual do IBGE mostrava uma redução considerável do analfabetismo, a ponto de podermos prever chegar ao recenseamento de 1980 com 7% de analfabetos em números relativos.

Só tive uma decepção com o meu amigo Mário Símonsens. Eu presidira num teatro em São Paulo uma formatura de milhares de concluintes do Mobral. Fazíamos cerimônia para entrega dos diplomas. O orador lia seu discurso. Na cerimônia foi oradora uma senhora de 70 anos de idade. Fiquei entusiasmado e no dia seguinte, na audiência com Símonsens, relatei-lhe o ocorrido. Ele me perguntou qual a idade da senhora. Ao confirmar que era 70 anos, ele fez este comentário: ‘Mau investimento!’. É que ele insistia em que o ideal seria alfabetizar entre 15 e 35 anos de idade, com vistas à qualificação da mão de obra duradoura. Fiquei desolado, mas ele tinha razão do seu ponto de vista frio, econométrico. Uma das minhas maiores frustrações foi...

M.E. O Mobral?

J.P. Ver esse ciclópico esforço perdido. Ao deixarmos o MEC, já havia insistido na necessidade de evitar o fenômeno chamado de regressão; se o alfabetizado deixa de escrever, regride à condição de analfabeto em qualquer recenseamento. Fui alertado para isso pelo Ministro Mário Gibson Barbosa, que citou o ocorrido com Costa Rica, onde todos os alfabetizados tinham regredido por falta de continuar escrevendo. Foi o que se deu em parte no Brasil quando o recenseamento de 1980 foi feito. A redução da taxa de analfabetos quase não se fez notar. Há quem pretenda explicar isso em consequência do aumento da população ao longo da década de 70 sem a universalização do ensino básico, que continuava a ser a fonte perversa da formação de analfabetos. Para evitar a regressão tínhamos deixado funcionando o PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra) e a correspondência regular com os alfabetizados, inclusive um jornal de consumo, isto é, com palavras cruzadas e questionários para responder. O PIPMO recrutava os auxiliares de pedreiro, estuqueiros, bombeiros e outras profissões, quando já alfabetizados. Usávamos a construção civil. Pedíamos aos construtores que nos cedessem o espaço da construção para que um mestre do SENAI, em 40 ou 50 horas, transformasse os auxiliares em oficiais de seus ofícios. Para isso o aluno tinha de seguir instruções escritas. Não apenas continuava lendo e escrevendo como passava a ter salário melhor. Os sucessores de Símonsens, na gestão de meu amigo Ney Braga no MEC, perderam-se. Inventaram o Mobral cultural, admitiram crianças onde a metodologia era específica para adultos.

M.E. Perdeu o objetivo maior ?

J.P. Quando vi o caminho que estava sendo trilhado, assinei com os senadores do MDB, mais Tarso Dutra, Daniel Krieger e João Calmon, da Arena, um pedido de CPI para investigar o desvio fatal da finalidade. O governo irritou-se e prestou o desserviço de inviabilizar a CPI. Mas o Mobral tem uma história importantíssima. Foi considerado em documento oficial da UNESCO o exemplo para alfabetização de 18 países do Terceiro Mundo afetados pelo problema.

M.E. Pode ser considerado a primeira experiência de educação a distância oferecida pelo governo no Brasil?

J.P. Não, mas chegarei a falar da Educação a Distância. Pensei no Mobral, por causa do rádio. O Mobral era lecionado com a presença física do professor. O projeto Minerva usava o rádio ativo e em seguida a aula com monitores que, na maioria, eram universitários.

M.E. Era presencial?

J.P. Era. Todas as salas, muitas delas improvisadas até em naves de igrejas, tinham monitores que seguiam o modelo pedagógico selecionado depois de analisados vários pelos nossos pedagogos. O rádio

surge com o Projeto Minerva, que se seguiu ao Mobral, para aproveitar o ensino Supletivo, que substituíra na reforma o Madureza de triste lembrança.

Outro problema sério foi articular o vestibular com a reforma universitária. Havia a pressão dos chamados excedentes. Que eram? Eram os que sobravam uma vez preenchidas as vagas que as universidades ofereciam. O vestibular era eliminatório. Passou a ser classificatório. As vagas passavam a ser preenchidas segundo o grau decrescente dos candidatos, até a última vaga oferecida, como em qualquer concurso público. Acabava a possibilidade de provimento de mandado de segurança para quem ficasse aprovado, como anteriormente, mas não classificado dentro das vagas oferecidas, o que, aliás, causou tremendo prejuízo à qualidade do ensino. Beneficiados pela Justiça, os excedentes do número de vagas eram matriculados, sem que a Universidade tivesse condições de ministrar o ensino a todos, até porque não dispunha de professores na quantidade necessária, além do material de ensino. As aulas pareciam aulas magnas, dadas em certos casos em auditório. Além do direito assegurado, havia as passeatas dos excedentes, exigindo o cumprimento dos mandatos de segurança. Figuras exponenciais da sociedade apadrinhavam os reivindicantes. E lá iam todos matriculados. Por exemplo, para Medicina, seria reprovado quem tivesse menos de 3 em Biologia, Física e Química ou menos de 4 no conjunto. Cito o caso de meu filho que prestou vestibular em 1967. Na turma dele foram matriculados no Pará cerca de trezentos. Por quê? Porque todos tinham satisfeito a condição de aprovação, embora as vagas fossem apenas 100. Nossa solução foi fazer o vestibular classificatório, como é o caso de concurso público. Como só acredito em democracia com igualdade de oportunidades, unifiquei o vestibular, porque antes os que podiam pagar várias taxas, faziam vários vestibulares, enquanto os pobres não se permitiam isso. Passou a haver uma única prova em todo o Brasil. Uma oportunidade para todos. O exame, por seu turno, deixou de ser preparado apenas pelos professores universitários. Também os que lecionavam o 2º grau faziam parte do preparo da prova, para torná-la mais compatível com o grau de conhecimento adquirido no 2º grau. Mudado o currículo do 2º grau, o exame deveria incidir sobre todas as disciplinas do 2º grau, em vez de só Biologia, Física e Química para Medicina, por exemplo. Só que as outras disciplinas, no caso, não teriam o mesmo peso. O vestibular passava a ter o resultado por média ponderada e não aritmética.

M.E. Ele teria um aprofundamento maior na área que tinha escolhido?

J.P. Certo. Bastava não tirar zero, que eliminava logo. De acordo com a área, o peso era maior. Exatamente. Uma de minhas filhas fez vestibular para Letras, outra para Pedagogia e a terceira para Biblioteconomia. Para todas, o peso da nota obtida em biologia, por exemplo, era muito menor que o das matérias básicas para os cursos pretendidos.

M.E. Até hoje funciona assim?

J.P. Não sei, pois não tenho acompanhado as mudanças. Nossa decisão objetivou duas coisas. Uma, foi acabar com simples média aritmética dos graus obtidos no vestibular, já que a reforma acabara com a divisão entre clássico e científico. O outro objetivo, importantíssimo, foi eliminar o grave problema dos excedentes.

Aqui deve ter desaparecido a pergunta que provocou a resposta sobre a redução de autorização para funcionamento de faculdades a granel.

Quando assumi o MEC, fui alertado para o fato de que novas faculdades estavam sendo criadas, sem levar em consideração a necessidade pública, afetando a qualidade do ensino e gerando as faculdades de fim de semana, assim apelidadas. A primeira prova a que fui submetido foi no campo da Medicina. Um prefeito de Araras, em São Paulo, trouxe-me um pleito em nome da sua comunidade: a criação de uma faculdade de Medicina. Outros, prefeitos ou não, faziam o mesmo. Criamos, então, uma Comissão

de Alto Nível constituída de notáveis professores de Medicina. Cujas primeiras recomendações foram não autorizar mais nenhuma nova Faculdade, o que cumpro, pois já formávamos 9 mil médicos por ano e a qualidade era duvidosa. A Comissão passou a visitar todas as Escolas de Medicina, das universidades ou isoladas, inspecionando-as. Reunia-se aos sábados, em Brasília, fazendo-me recomendações que se transformavam em exigências para que as escolas continuassem a funcionar. Eram examinados todos os requisitos essenciais: corpo docente, laboratórios, currículos, instalações civis, biblioteca, equipamento etc. Em Uberlândia, havia uma Escola de Medicina perfeita para o ensino até o terceiro ano, mas não tinha hospital, exceto uma modesta maternidade conveniada na qual as parturientes não suportavam a quantidade de alunos a fazer toques. Como somos um país com um certo contingente de levianos, anos depois de eu ter deixado de ser ministro, certa feita o professor Horácio Kneese de Melo, diretor da Escola Paulista de Medicina, escreveu uma carta à Folha de São Paulo retrucando o autor de uma mentira, a de que eu fizera autorizar inúmeras Escolas de Medicina, ‘mobralizando-as’. Deu-se o contrário durante os quatro anos e três meses que dirigi o MEC. Ao mesmo tempo, encarreguei uma comissão presidida pelo professor Heitor Gurgulino de flagrar as escolas superiores isoladas que só funcionavam nos fins de semana, nenhuma de Medicina, mas de Direito. Aplicamos 61 punições ao todo, chegando a fechar um Instituto de engenharia que funcionava precariamente na capital de São Paulo. A Comissão de Alto Nível de Medicina, seguiram-se as de Engenharia e de Agronomia. Prossegue com a pergunta...

M.E. O trabalho do Senhor poderia ser equiparado em algum momento com o Provão do Paulo Renato?

J.P. Permita-me recompor as respostas :

O Provão detecta o fato consumado. Eu preferi constar o erro e corrigi-o antes e consumir-se. Não costumo falar ou escrever sobre os ministérios que dirigi, mas me permiti certa feita responder a uma pergunta dizendo-me receoso de que o Provão acabe estigmatizando um aluno inteligente e estudioso porque a sua Faculdade, ou seu curso numa Universidade, recebeu no Provão a letra E. Isso vai persegui-lo quando pretender exercer a profissão. Como já respondi a uma pergunta sua anterior, nossos mestres iam ao encontro dos educandários, localizavam suas deficiências, relatavam ao Ministro e este tomava as medidas saneadoras. Como disse, foram 61, incluindo um fechamento de escola superior na capital de São Paulo. A gestão do Ministro Paulo Renato tem sido muito boa. O vestibular, por exemplo, ele inovou. Nós nos ativemos ao princípio do número limitado, eliminando o que não alcançaram êxito. Estudei o baccalauréat francês algo que o ministro Alain Peyrefitte dizia jocosamente que era um naufrágio que o Estado organizava para depois contar os sobreviventes. O PAS parece ser algo parecido. Em Portugal o acesso à Universidade era privativo de quem tirasse grau sete no curso secundário. Se isso ficasse a critério das escolas, seria um desastre, porque poderia haver desonestidade na atribuição do grau numa escola. O PAS evita isso, na medida em que a prova é do MEC. Só vejo é que a continuar isso indefinidamente, quem não lograr aprovação no PAS – uma vez acabado o vestibular tradicional – não terá chance de cursar a Universidade pública.

M.E. Vai ficar com as de nota “C”?

J.P. Nossa luta no MEC por quatro anos e três meses foi fascinante. Certa feita, fiz uma palestra na PUC do Rio de Janeiro, onde chamei a atenção para a grande quantidade de professores leigos. Ao fim

do governo Goulart, dizia-se que o ensino primário e secundário era preponderantemente ministrado por leigos. Disse eu que não era diferente o caso do ensino superior. Acompanhava-me um cientista, o Dr. Grilo, presidente do CNPQ, marido da grande poetisa Cecília Meireles. Deu-me um aparte, para discordar. Então lhe perguntei quantos professores universitários haviam lecionando no ensino superior, pois não passavam de 10% segundo os dados de que eu dispunha. Ele calou-se. Logo, eram 90%... Um engenheiro, por exemplo, era professor de Resistência de Materiais; um bacharel em Direito, de Direito Constitucional, todos sem mestrado.. Dada a falta de mestres, no ensino e na pesquisa, decidimos estimular a pós-graduação na CAPES. Aumentamos consideravelmente o número de bolsas para mestrado e doutorado. Hoje já é o pós-doutorado que existe, o que é bom. No Exército, mesmo os instrutores estudavam Metodologia de Ensino. Um simples cabo, instruindo recrutas, usava um cavalete para desenhar o que estava a ensinar. Isso porque havíamos aprendido que é fundamental associar a memória auditiva á memória visual. Dividíamos a aula em fases preparatórias : preparação intelectual, para nos assenhorear da matéria, preparação material, assunto lecionado. Nisso, o Exército estava vinte anos à frente para usar os meios auxiliares. Depois vinham a exposição, a aplicação e a verificação do... do ensino tradicional civil

M.E. É uma idéia que a população não tem sobre o militar. O povo tem outra idéia, não?

J.P. Até para caracterizar a graduação pela Academia Militar, com curso de 4 anos, tem havido dificuldade de reconhecer como curso superior. Ora, passei 4 anos na Escola Militar, oito horas de aula ou instrução no campo diariamente, mais 2 horas de estudo obrigatório antes de ir dormir. Quantas horas no ano letivo tinham as escolas civis superiores, as de cinco anos de curso? Exceto Medicina, creio que nossa carga horária era maior.

M.E. E a Universidade? o Senhor nunca pensou em lecionar na Universidade, com todo esse conhecimento?

J.P. Vencimentos e Vantagens nos obriga a tempo integral e dedicação exclusiva. Não podemos. Não. Minha escolha pela carreira militar foi exclusiva. O nosso Código de exercer qualquer outra atividade remunerada. Ao meu tempo de oficial, não era bem visto quem quisesse fazer a universidade, porque era considerado um desvio do tempo integral devotado á caserna. Tive convite para fazer Faculdade de Engenharia. Não aceitei.

M.E. Depois vieram as ocupações na política ?

J.P. Até coronel, não. Fui procurado no Pará mais de uma vez, para candidatar-me a prefeito de Belém ou a governador. Respondi que só aceitaria ingressar na política se viesse a abandonar a carreira militar. Tinha sido aluno do General Castelo Branco, na Escola de estado Maior e com ele concordei que o militar não pode servir a dois senhores, a pátria e a política ao mesmo tempo. O Exército, do contrário – dizia ele – viraria milícia politizada da pior maneira possível. O destino acabou nos arrastando aos dois para a política, ele marechal na reserva (aposentado) e eu coronel, que também passei para a reserva, encerrando a carreira castrense. No passado, os militares poderiam chegar- como chegaram – ao generalato, na política. Castelo acabou com isso, sancionando a lei que determina que o

militar eleito para o Legislativo ou o Executivo seja obrigatoriamente passado para a reserva. Na vida política, fui senador por três mandatos pelo Pará, que havia governado por apenas dezenove meses, e ministro de quatro pastas diferentes, por 10 anos. Meu momento mais traumático foi a reunião ministerial que decidi pelo AI-5. Hoje se diz que ele causou as guerrilhas comunistas. Não é verdade. Guerrilheiros já haviam sido treinados na China de Mao Tse tung e em Cuba de Fidel Castro ainda quando nos governavam Jânio Quadros e posteriormente Jango Goulart, prova de que a União Soviética, no período da Guerra Fria, empenhava-se em expandir o comunismo por meio das ações da Guerra Revolucionária que dera bons resultados na Ásia e na África e se alastrava na América Central e do Sul. As ações armadas iniciaram-se em 1965, como as descrevem, como ‘atos heróicos’, os próprios comunistas no livro A Esquerda Armada no Brasil, premiado em Cuba onde estavam exilados. Foi um período sangrento, que Luiz Carlos Prestes – que foi contra a luta armada dada a enorme disparidade da correlação de forças desfavorável aos comunistas – disse só ter servido para fazer durar mais o regime autoritário iniciado com o AI-5. Acusam-nos de ter criado cursos para lavagem cerebral, em favor do AI-5. Não é verdade. Criamos, ou melhor, restauramos a cadeira de Moral e Civismo e criamos a de OSPB. Em nenhuma havia no currículo a defesa senão da democracia, no que tange à política.

M.E. Eu fiz as duas: OSPB no Ginásio e EPB na Faculdade. Até uns quatro/cinco anos atrás, no Mestrado da PUC de São Paulo ainda tinha EPB, era obrigatório...

J.P. O paradoxal é que as famílias dos comunistas mortos na luta vêm recebendo vultosas indenizações, enquanto as dos que eles mataram nada recebem. Uma injustiça!

M.E. É parecido com o que nós temos hoje com a violência e os Direitos Humanos? O bandido que mata é que tem a defesa dos Direitos Humanos?

J.P. É semelhante, embora os guerrilheiros comunistas se motivassem pelo ódio ideológico, diferente dos bandidos que os defensores do Direitos Humanos defendem estranhamente.

M.E. Mas se for a família do policial morto, não tem Direitos Humanos?

J.P. De fato.

M.E. Estamos para terminar e eu gostaria que o Senhor focasse como foi essa história: a sua participação, sua relação com a educação a distância no Brasil, que sei, foi a partir de um Congresso em Tóquio, não foi?

J.P. Realmente. Fui a uma Conferência da UNESCO, em Tóquio, sobre educação de adultos em 1971. Impressionei-me ao ver, num box da Inglaterra, a notícia da Universidade Aberta. Fiz contato com os ingleses, que me prometeram enviar toda informação necessária, mas achei mais indicado nós mandarmos um professor qualificado até Londres, para estudar in loco a Universidade Aberta. Disse-lhe que minha idéia não era copiar o modelo inglês, que não exigia escolarização secundária para ingresso. Eu queria uma Universidade semi-aberta, isto é,

que matriculasse alunos já com o curso de segundo grau completo. Ao regressas ao Brasil, designei o professor Newton Sucupira. Nós havíamos conseguido pôr o Brasil no Birô Internacional de Educação (BIE), com a indicação do professor Sucupira, por cujos méritos veio a presidir o BIE, sucedendo a um notável mestre francês, Thomas. O professor Sucupira , ao regressar de Londres, fez um relatório, que deu margem ao início de uma experiência com o Projeto Minerva e o uso da televisão, de que foi encarregado o professor Arnaldo Niskier, acho que já entre 1972 e 1973. Ele escreveu recentemente um livro a respeito, que prefaciei. Mande-lhe cópia do Relatório Sucupira. Hoje a Educação a Distância passa a ser apresentada como novidade, talvez porque não foi dada continuidade ao que foi feito àquele tempo. Se lhe interessar, mando-lhe cópia do Relatório.

M.E. Do que o Sucupira fez? Interessa-me muitíssimo!

J.P. E do qual resultaram as providências iniciais. Eu queria que pessoas residindo no interior onde não havia escola superior, pudessem fazer a Universidade Aberta, desde que o pré-requisito da escolarização fosse comprovado. Pensava também em estudantes aprovadas em concurso no Banco do Brasil ou outros órgãos públicos, lotadas naquele interior, que haviam trancado matrícula, interrompendo o curso, também poderiam matricular-se, na universidade mais próxima e fazer o curso prestando exames na faculdade ou universidade mais próxima. Na universidade aberta receberia toda a bibliografia adequada, estudava e voltava a continuar o curso.

M.E.. Quer dizer, ele tinha um suporte que era a Universidade?

J.P. E um tutor que lhe tirava as dúvidas.

Depois, cheguei a imaginar algo que hoje a Internet favoreceria muito. Ouvira falar de um programa pioneiro nos Estados Unidos. O estudante tinha um tutor, estudava em casa, alugava um canal de TV a cabo no qual respondia a provas que lhe eram passadas pelo tutor.

M.E. Como um seriado mesmo, só que o tutor está mais distante. Isto funcionou na época?

J.P. Sim, no projeto Minerva. Concluído o Mobral, o Minerva organizou turmas dirigidas por professores, alguns eram universitários ainda. Os alunos recebiam rádios cativos, isto é, com um único canal habilitado. Nas aulas, o estudo funcionava como normalmente. Isso garantia o atalho do Supletivo. E funcionou bem formando milhares de pessoas. Era Educação a Distância. Não craseio , porque aprendi que a crase só tem cabimento se a distância for determinada. Por exemplo: à distância de dois km. Mas o Niskier, que já presidiu a Academia Brasileira de Letras, escreve Educação à Distância, craseando até o prefácio que fiz a pedido dele.

M.E.. Temos hoje, virando o Século, uma retomada dessa idéia trinta anos depois, com força total com a invenção agora da internet?

J.P. Agora ficaria muito mais fácil de implantar a educação a distância”.

M.E. Voltei a estudar, fazer faculdade de Psicologia. Depois, Mestrado na PUC de São Paulo, e agora estou na UNICAMP, ligada ao pessoal que trabalha com educação de adultos, mais especificamente com a Professora Doutora Sônia Giubilei...

J.P. Prossiga, professora, pois acho que será uma revolução na educação formal.

M.E. Vai vingar, com certeza. Vou lembrar o que o senhor falou para o Símonsens, sobre a pessoa com 70 anos. Tenho um trabalho voltado para pessoas mais vividas, com mais idade, já há seis anos, e essas pessoas, até pela vergonha de voltarem aos bancos da escola, por problemas de locomoção ou outras dificuldades, acabam deixando de ter acesso ao conhecimento. Como o senhor vê a educação a distância para essas pessoas?

J.P. Eu soube de uma experiência belíssima dessa natureza, na França. Uma universidade para adultos da terceira idade. Pensei até em influenciar minha filha educadora que tem uma escola para 1º grau apenas. Pensei que ela poderia aproveitar o espaço ocioso, à noite, para proporcionar cursos para essa faixa etária, ainda que não regulares. Tenho notícia de que a UnB faz regularmente.

M.E. É. Na UnB tem educação a distância. Em São Paulo nós temos, ou melhor, quase todas as Universidades particulares têm Universidade Aberta para a Terceira Idade, mas não é a distância, é presencial, com aulas duas vezes por semana, como uma pós-graduação. Também não requer escolaridade mínima, é qualquer escolaridade porque é uma reciclagem do conhecimento que os alunos mais maduros já têm e a oportunidade que eles têm de também adquirirem novos conhecimentos. Mas uma coisa a distância mesmo, com tutoria, como é que o Senhor vislumbraria?

J.P. Acho muito oportuno, porque representa a doutrina da educação permanente, continuada, ao longo da vida. Não requerer como pré-requisito qualquer escolaridade é como funciona a Universidade Aberta da Grã Bretanha, com bom sucesso. Como a senhora diz é uma atualização ou mesmo renovação do conhecimento, em face do volume esmagador das novas informações que hoje recebemos e precisamos assimilar. Eu lembraria algo como a OSPB no passado como atualização do conhecimento dos problemas brasileiros o que foi feito sem lavagem cerebral. As duas formas podem coexistir sem serem exclusivas. A que exige escolarização, provavelmente, com titularização, diploma ao fim do curso, para pessoas na faixa dos 50 anos que ainda querem formar-se em grau superior.

M.E. Até para o exercício de uma profissão...

J.P. Já a que não exige escolarização serviria às pessoas que se satisfazem com um reciclagem do conhecimento.

M.E. Professor Passarinho, o foco da minha tese, na verdade, é assim: eu fiz um trabalho de Mestrado defendendo que a relação professor/aluno é o grande elo entre o aluno e o conhecimento, que para o aluno chegar ao conhecimento tem que passar pelo mediador desse processo: o mestre. Na educação a distância isso não existe, já que não existe uma relação presencial. Por isso estou tentando averiguar qual o significado disso na aprendizagem do aluno que busca o conhecimento. Um exemplo: se vou fazer uma pós-graduação em docência superior, que é a minha área de atuação, e faço-a a distância, isto é, não tenho a relação professor/aluno presencial, relaciono-me a distância com meus mestres, no caso meus tutores e talvez encontre-os apenas para fazer os exames, pois mesmo as dúvidas posso resolver com eles via internet ou via telefone. Na sua opinião, vai ficar alguma lacuna devido à falta dessa relação mais próxima, ou é algo que não vai fazer grande diferença assim na minha aprendizagem? A tutoria funciona como presencial, tem o mesmo peso da relação direta entre aluno e professor?

J.P. Eu ousaria dizer que a presencial é mais forte, sem dúvida nenhuma, porque o contato físico do professor com o aluno na sala de aula é um fator que não aparece na Educação a Distância. É uma pergunta que nunca me fizeram, mas que é bem interessante. A sala de aula é importante. Fomos acusados injustamente de ter adotado o regime de créditos para evitar o relacionamento pessoal dos estudantes e assim barrar a formação de grupos homogêneos politicamente. Ao contrário do regime seriado que favorece a camaradagem e facilita a arregimentação, mas é inverdade. Fizemos, sim, para facilitar o pobre, que no 2º grau poderia concluí-lo em 3 ou 5 anos, conforme o tempo de que dispunha para estudar e trabalhar se fosse o caso. O mesmo no ensino superior.

M.E. E quem não pode fazer em três, faz em cinco?

J.P. Minha nora fez Direito em quatro anos, no sistema de crédito. Dou muito valor à convivência. Isso marca tanto a vida, o alunos, os colegas, ao passo que distante, sem a presença física fica individualizada, cada pessoa com o seu tutor às vezes periodicamente apenas, com colegas que não vê, que não sabe quem são. O calor de presença do mestre é insubstituível, mas pode ser desastroso quando ele é um mau mestre. Aí está uma prova do instinto gregário, importante na vida do homem. Penso que o aluno que não tem a presença do professor é como aquele que teria a chance de estudar apenas compulsando a bibliografia indicada. Mas antes essa alternativa, a da Educação a Distância do que a impossibilidade de adquirir conhecimento.

M.E. Mas não empobrece a relação

J.P. Sem dúvida, quer a relação com o mestre, quer a relação social com os colegas.

M.E. Professor, gostaria que o Senhor falasse o que quiser falar sobre a relação professor/aluno, porque eu sou suspeita. Já fiz no meu Mestrado toda uma pesquisa sobre a importância dessa interação, por isso vou deixar para o Senhor finalizar essa nossa conversa enfatizando como o Senhor vê isso na educação à distância:

J.P. Doutora, temo falar obre esse assunto. Por quê? Porque desde aluno civil e militar, acostumei-me a levantar respeitosamente quando o mestre entrava na sala de aula e todos nós só sentávamos após o professor sentar. Outro dia fui a uma Universidade Católica. Vi um professor de sandálias usando camisa de manga cavada.

M.E. Manga “regata”...

J.P. Noutra sala um aluno de sandália, bermuda e camiseta. Difícil me é entender que isso é democrático e ajuda a interação. Difícil para quem, como eu, foi escoteiro e depois militar sempre no respeito à lei e à ordem. Na educação do berço, minha mãe, pois meu pai estava no Acre para sustentar a família em Belém do Pará, nos criou sob esse princípio da obediência aos valores disciplina, da honestidade e da e correção de atitudes. Na minha vida fui preparado para respeitar a lei e a ordem, participei de um movimento revolucionário em nome da defesa da democracia ameaçada pelo próprio Presidente, e vim a assinar o AI-5. Paradoxo. Mas o império das circunstâncias é que nos comanda. Como disse Ortega y Gasset: ‘Eu sou eu e a minha circunstância’. Vivi o paradoxo de ser educado para defender a lei e a ordem e ter me rebelado contra a lei e a ordem. Por isso, não entendo ver os professores da sua USP serem encurralados violentamente por alunos contrários a uma decisão e terem a sala onde se reuniam invadida. Em Brasília o próprio Reitor também sofreu a invasão de seu gabinete e foi ameaçado fisicamente. Então, a relação professor/aluno me parece hoje depravada, diante da passividade dos que fazem o jogo da indisciplina para serem bem sucedidos.

E.M. E na educação a distância, o Senhor acha que essa relação mais presente que falta, pode causar alguma deficiência na aprendizagem do aluno?

J.P. Não, exceto que a sociabilidade pode ser afetada.

M.E. Pode levar ao individualismo ?

J.P. Exatamente.

M.E. Mas nós já não vivemos no individualismo?

J.P. Acho que o aluno a distância é até mais motivado. Tem uma motivação especial, primeiro porque o interesse dele é, de fato, aprender e depende da chance que a Educação a Distância lhe proporciona. Será naturalmente respeitoso e grato ao seu tutor. É diferente daquele que vai para a sala de aula por causa da tradição.

M.E. Porque o pai quer e porque a sociedade exige. Então a perda, na verdade, seria em termos de relacionamento humano só, e não em termos de conhecimento. O Senhor quer falar mais alguma coisa?

J.P. Não, obrigado. Já abusei de sua gentileza em ouvir-me por tanto tempo.

M.E. -- Maria Esmeralda

J.P. -- Jarbas Passarinho

APÊNDICE 02

Íntegra da entrevista concedida pelo Professor SAMUEL PFROMM NETTO, em seu escritório na cidade de São Paulo/SP, em julho de 2002

M.E. Gostaria que o Senhor falasse sobre sua relação com a educação a distância.

S.P.N. Vou começar bem no comecinho desta história toda. Você... não sei se você conhece meus textos, meus trabalhos, isto tudo?

M.E. Conheço alguma coisa.

S.P.N. Defendi, e já há um bom tempo, a idéia de que o ensino a distância é tão antigo quanto o presencial, ou mais ainda. Proponho sempre como o grande artífice do ensino a distância (e que deixou registro escrito – podem até existir alguns outros grandes nomes ou não – mas deste pelo menos ficou o testemunho), o apóstolo cristão Paulo de Tarso. As Epístolas Paulinas são ensino a distância de cristianismo para as comunidades cristãs espalhadas por diferentes regiões. Paulo escrevia aos cristãos de Laodicéia para que conversassem com os outros sobre aquilo que eles estavam lendo, que lessem em voz alta para que os outros também aprendessem, e por aí afora. E ainda mais: se você ler com olhos atentos o ensino a distância nas cartas Paulinas, você verá como Paulo era esperto. Paulo dizia o seguinte: “Troquem as cartas entre vocês, enviem aos de Corinto as cartas que lhes enviei e troquem as cartas entre si”, porque naqueles tempos a carta era um instrumento complicado e delicado. Só havia um exemplar e aí ele acrescentava: “Espero vê-los em breve, porque estarei aí para confirmar essas minhas mensagens, e irá comigo fulano de tal”. Portanto, primeiro Paulo ensinava por meios de epístolas, e além disso sugeria interatividade entre as pessoas, conversando, discutindo, trocando entre si conhecimentos, informações e experiência e, por fim, ele não desprezava a relevância da sua presença viva, fazendo-os pensar: “em breve Paulo virá para confirmar a nossa fé e ensinar mais coisas.

M.E. Na verdade ele acompanhava o aprendizado, não?

S.P.N. É. Com todas as dificuldades que se pode imaginar naqueles tempos remotos, de primeiro século de cristianismo, não? Então é por isso que eu continuo insistindo nessa tônica de que Paulo dá o ponto de partida. O ensino por correspondência, que ganha dimensões mundiais já no século XIX, é o precursor ilustre da educação a distância e respondia as cartas, corrigia as lições etc. E um José de Oliveira, de Natal; um Pedro de não sei onde, há numerosos depoimentos e existe a possibilidade de você ter contato com pessoas que fizeram cursos à distância, até ultrapassando enormes limites espaciais, não é? Como um nosso companheiro de trabalho aqui, cujo envolvimento nisso vem dos tempos em que era muito mocinho e conheceu o ensino a distância nos Estados Unidos. Jovem ainda... eu não me lembro agora se ele foi fazer um curso de extensão ou algum curso pós-graduado, sei lá o que foi. Mas dirigiu-se aos Estados Unidos e como era moço e tinha que ganhar o pãozinho, passou a trabalhar numa grande “*correspondence school*” americana que tinha um grande número de estudantes latino-americanos, inclusive muitos brasileiros. Então, ele caiu do céu para aquele pessoal, porque passou a cuidar da correspondência bilíngüe – sabia muito bem inglês e português –, a cuidar da correspondência dos estudantes brasileiros. Ele era um rapazote muito moço ainda. “Eu fazia isso com

o meu sobretempo. E eu e o Araújo, de Alagoas, fulano de tal de Porto Alegre... e este pessoal diplomou-se”, segundo esse amigo. Há um depoimento que certamente você conhece ou já ouviu falar, que é primoroso: é o de um grande educador brasileiro que diz o seguinte: eu não poderia ter chegado aonde eu cheguei se não tivesse feito o curso por correspondência, graças ao qual me tornei eletricista, radiotécnico, e mais não sei o que. Depois ele fez um curso de eletrônica, com aplicações em rádio, geladeira e companhia, de modo que Cláudio de Moura Castro foi um aluno de ensino a distância nos seus 18, 20 ou 22 anos. Diz ele: foi o meu começo, porque se eu não tivesse tido esta oportunidade, não tinha outros meios de estudar. Então fazia um aprendizado indo e vindo pelo correio.

M.E. Ele deve ter feito pelo Instituto Universal Brasileiro?

S.P.N. Não. Eu acho que esse instituto ainda nem existia, creio que não, sei lá. Existiam muitas dessas instituições num passado relativamente distante. Bom, primeiro capítulo então... ensino por correspondência: só que o pessoal se esquece de que o ensino por correspondência Paulino, ou seja lá qual for, não é senão uma versão aprimorada de algo que se chama auto-didatismo. Desde tempos imemoriais as pessoas pegam um livro e... “Mas como você sabe tudo isso sobre Londres? Que coisa bonita! *Piccadilly Circus*, pá pá pá, pá pá pá... E o museu? E o rei George?” ... “É porque eu li com muito carinho. Eu nunca fui a Londres, mas aprendi Londres graças ao livro, à leitura”. Leitores atentos e pessoas que iam além de uma leitura de superfície, mas liam para entender mesmo, ao longo de toda nossa história da palavra impressa e antes, até manuscrita – ensinaram e aprenderam assim. A partir daí se esboça alguma coisa para a qual muito tardiamente entram em ação os chamados meios de comunicação impressos, e depois de áudio, de vídeo e combinando áudio e vídeo, papel, livro, impressos, já não mais apenas manuscritos como nos tempos do Paulo.

M.E. Aproveitando a tecnologia?

S.P.N. Pois é! Veio depois o rádio a serviço da educação, o cinema a serviço da educação e a televisão, as gravações em disco e fitas... Essa história toda, Esmeralda, eu acho que se perde de vista. As pessoas caem em uma ciancice, em uma ingenuidade de achar que o ensino a distância é produção do século XXI e do fim do século XX. É coisa nenhuma! Isto é, afinal de contas, com o passar do tempo muda o meio de transporte, mas o transporte é necessário. Você usava o lombo do cavalo ou do burro, hoje você usa não sei o que, mas as pessoas precisam meios pelos quais sejam transportadas de um lugar para outro. Ora, o transporte do conhecimento, o transporte da informação, o transporte da compreensão das coisas, o *know how* de tudo, como fazer as coisas, também teve, portanto, precursores precários, limitados, restritos. A grande revolução da introdução da imagem e depois da imagem em movimento, e a grande revolução da inclusão do som, pelo qual você passa informações ao vivo “*in person*”, permitiram que a aula do professor fulano de tal pudesse ser recebida graças ao rádio, graças à mídia nas suas numerosas formas. Foram estes os caminhos que se abriram depois. Quer-me parecer também que tenha sido perdido de vista um outro ponto que está por trás de muita tolice que existe por aí, em relação à comunicação de massa ou mais precisamente aos usos desses meios portentosos. O ensino a distância sempre foi proposto como, em primeiro lugar, uma saída quando não há outra saída. Caramba! Você está morando lá nos confins... não sei onde... lá na ilha de Mossoró. Não tem escola, não tem professor, não tem acesso a nada. Ah! Mas lá você tem pombo-correio, correio, rádio, meios graças aos quais você pode aprender quando não há outro meio disponível. Primeiro ponto. Segundo ponto: quando outros meios são disponíveis, inclusive a presença viva do professor, o ensino a distância ao longo do tempo se fez muitas vezes combinado com o presencial. E mesmo os projetos mais ambiciosos de ensino a distância que eu conheço como os melhor sucedidos, são uma combinação inteligente de ensinamentos a distância e presencial. Vou contar uma historinha para você, que resume tudo isso em um exemplo que parece não ter, afinal de contas, nada a ver com ensino à distância, mas tem, como você vai ver: eu estagiei com Skinner e assistia às aulas dele. Ele me convidou para vai assistir

às aulas que dava. Skinner usava um modelo comportamental de ensino e aprendizagem... ele dava aulas para alunos de primeiro ano de psicologia, veja só: introdução à psicologia. Ele dava as aulas de acordo com o seguinte esquema: ou você lê o capítulo número doze do meu livro e você portanto já pagou o ingresso e pode vir à minha aula, ou se você não leu nem apareça. Porque ele era um bom perguntador, ele apontava o dedo para o aluno e dizia: “E você, o que você entendeu por reforço secundário? Dê um exemplo para seus colegas, de reforço secundário. O que, filho? O que você está fazendo aqui? Você não leu? Então, não sabe”. Então as aulas dele, na verdade, eram seminários para discutir o que o pessoal tinha lido e esclarecer dúvidas, acrescentar comentários e tudo o mais. Mas ele insistia muito na importância da leitura prévia. Ele dizia: “Olha! O texto é fundamental. Primeiro a leitura do texto de aprendizagem; depois, com a presença viva do professor, vamos ver as dúvidas que vocês têm, vamos ver as sugestões que vocês dão. Como a gente pode aproveitar isso no ensino de medicina? como isso se aplica a este ou aquele problema?” Skinner sabia muito bem avaliar a importância da mídia ao invés de professor, quer seja um texto escrito, filme ou vídeo, seja lá o que for, mas sabia também, igualmente, da importância da presença dele, viva, do professor, discutindo, contra-argumentando, dando exemplos etc. Isso lembra que, em ensino a distância, segundo uma fórmula que é da Open University inglesa, você tem um curso a distância via transmissões pela televisão, material impresso e tal e tal. E, de tempo em tempo, de dois em dois meses, você vai a um centro de aprendizagem e fica lá aprendendo durante uma semana. Ali é ao vivo, primeiro para uma parte prática: o que a TV, o texto não permitem, e segundo, para levar suas dúvidas, seus problemas e discutí-los, analisá-los. Portanto, eu não vejo, moral da história, nenhum antagonismo entre ensino presencial e ensino a distância.

ME. Sempre vai ocorrer algum momento em que o presencial vai existir mesmo sendo a distância?

S.P.N. A não ser que, de novo, caiamos nesse problema de você estar lá em uma cidadezinha no coração da África e não ter nenhum professor lá, não ter escola, não ter nada. Então, é preferível que um pára-quedas caia com um pacote de ensino e estudos, e você envie depois mais materiais por malote, melhor do que nada. Há um outro fator de estudo também que não é ponderado: sempre que se começa a discutir educação eu faço questão de realçar de partida um ponto, quando digo: meu caro, não fale em educação de modo geral, educação de boca cheia, é muita coisa, nem na arca de Noé cabe a bicharada toda. Então fale de educação, mas situe, especifique, identifique claramente o que deverá ser ensinado e aprendido. Volta e meia as pessoas vêm com a história da formação e informação, e eu acho que isso é burrada brasileira que não sabe o significado das palavras. Teoria da informação é... “tudo é informação”: nuvem no céu é informação, a mesa bagunçada é informação a meu respeito, você sai daqui dizendo: olha, o Pfromm é um cara bagunçado, tem uma bagunça lá no escritório dele. Eu não falei isso, mas você observou e isto foi informação para você. Então essa história toda faz com que eu insista muito nesse ponto: diga educação a respeito de que, qual é o sujeito, é criança, é pré-escolar? É uma criancinha de dois ou três anos de idade? Não tem sentido eu pensar em educação exclusivamente a distância para criança de três anos de idade. É pós-universitário? É para um sujeito que já se formou em uma universidade e agora um curso está sendo oferecido para especialistas em cirurgia cardíaca? A sede é em Bruxelas... Então o programa é transmitido para o mundo todo. Caramba! É para gente que já é madura!

M.E. Tem que focar?

S.P.N. No exemplo que acabei de dar, temos um curso para especialistas. Então esses estudantes maduros podem muito bem aprender com ensino a distância sem a presença humana e sem nada. E aqui entre nós, até preferem, muitas vezes. “Ah, eu não quero ter o trabalho de ir até Bruxelas, por causa disso... eu nem tenho tempo, nem dinheiro, nem nada... mas, se vocês me mandam esse material, ou se eu recebo pelo computador o curso todo, ou por teleconferência, vamos até aos últimos capítulos. Então eu posso me valer desses conhecimentos e acrescentar alguma coisa ao que eu já sei.

M.E. No caso ele não precisa mais de um diploma, ele quer o conhecimento mesmo, porque já está num outro nível?

S.P.N. Pois é! Mas aí está: eu acho que o leque é tão desmesurado, é tão amplo o leque disso que chamamos de educação a distância, que os termos me parecem infelizes e eu não gosto dessa expressão porque é enganosa, você começa a misturar alhos com bugalhos, não é? Educação a distância para quem? Quem é o aluno, quais a idade, condições de vida, condições de inteligência, condições?... A respeito do que é iniciação, é alfabetização de escrever com a mãozinha pela criança? Eu duvido que neste último caso, aliás, isto seja possível, sob a forma exclusiva de educação a distância!

M.E. Dependendo do meu aluno eu vou ter ou não uma eficácia desse ensino a distância?

S.P.N. Sim. O ensino a distância, em certos casos, é até contra-indicado, não perca tempo com isso. A não ser que você faça uma reviravolta total. As máquinas de escrever falantes foram precursoras do computador, nos anos cinquenta, por aí. Criou-se o sistema que alfabetizava crianças de três anos de idade... dois, três anos e meio... e há documentação e filmes e tudo o mais, a este respeito. Por quê? Porque a criança tem muita dificuldade em executar esses rabiscos, esses movimentos da escrita, com a mãozinha dela, e ainda, fazê-lo em letra pequenina numa folha de papel, mas percutir uma tecla, isto ela sabe fazer... bater o dedinho numa tecla específica, no entanto, ela não sabe. Então, vamos pintar as unhas delas com cores como as das teclas e, com essas primeiras cinco e mais cinco ou dez letrinhas, você vai escrever seu nome, ou o nome do papai, o nome da mamãe, do seu irmão... e uma porção de palavras bonitas. E o gurizinho aprende, assim, a “tocar piano”. Aprende a escrever, mas um escrever em teclado... Nessa linha de considerações chegará o tempo em que as pessoas não usarão mais a escrita manuscrita, a escrita manuscrita vai desaparecer. E aí, vamos todos escrever com micro-maquinhinhas, estamos caminhando para isso. Um dia talvez cheguemos a esse ponto. Mas acredito que ainda falta um bocado de tempo para concretizar esse sonho e não é em um país como o nosso. Há um outro problema...

M.E. Por que esse método não pegou, não é aplicado em larga escala em um país grande como o Brasil?

S.P.N. Há uma série de dificuldades. Veja: em primeiro lugar, o conhecimento desses conhecimentos é muito limitado e nós estamos muito mais, aqui, habituados a um certo padrão movido pelos modismos que diz o seguinte: qual é a última novidade? É o computador. Mas o que é computador? Ah, existe agora um tipo diferente! Jogue fora o computador que você tem para ensinar a aprender, porque o novíssimo computador x ou z é a última palavra...

O Brasil padece de uma porção de vicissitudes, a primeira das quais em relação ao pouco ou nenhum desenvolvimento, opinião pessoal e particular, que teve a pedagogia no Brasil nos últimos quarenta anos. Acho que nós andamos para trás. Nós perdemos o contato com a literatura internacional de pedagogia, nós estamos totalmente por fora. A pedagogia brasileira é ouvida com gargalhadas no

exterior quando eles ficam sabendo a respeito das tolices que se escreve aqui, que se proclama. Eu estou por exemplo, no momento, com um livro norte-americano que saiu agora em 2002, é o “Educational Psychology”, e numa das páginas que dá vontade de traduzir e publicar aqui, em veto ao senhor ministro, é dito o seguinte: Os Estados Unidos, dizem os autores, se orgulham de ser uma país em que não existe nenhum método, nenhuma Diretrizes e Bases, nada imposto por quem quer que seja, ditatorialmente, fascisticamente para todo o mundo seguir. Cada instituição decide, toma o rumo que lhe apraz, e por isso, nós temos um pluralismo metodológico, um pluralismo de concepções, de idéias bases etc., que permeia a educação norte-americana. A grande maioria das instituições portanto, não tem uma bandeira balançando na frente, em que está escrito “Montessori”, outra bandeira escrita “Piaget” ou outra bandeira escrito sei lá o que. Porque isso é uma coisa infantil ou é fascistóide, o que é pior ainda: dá a entender que existe uma só forma, existe só uma verdade e quem não crê nela morre! Isso é inquisição. Então, enquanto isso, fora daqui, o que se elogia é a inexistência de uma espécie de totalitarismo pedagógico, há uma escola multireferenciada no conhecimento pedagógico, psicológico e tudo o mais, e uma insistência muito grande na pesquisa, e pesquisa científica quantitativa. Eles querem as provas, eles querem resultados de investigações que mostram se isso é melhor ou não é melhor do que aquilo. Nós lamentavelmente somos diferentes e acho que isso explica o fato de que a educação a distância foi, é e será sempre vista com maus olhos de um lado. Então, entre nós há gente que é inimiga da educação a distância, até da própria denominação. Eles tremem nas pernas, quando ouvem falar em educação a distância. Há um segundo grupo para o qual a educação a distância interessa só na medida em que ela vai fazer um ensino segundo a minha concepção, ou a concepção restrita de um pequeno grupo que aí está. Então se a educação a distância for de tipo construtivista, então está perfeito; se ela for não construtivista, morra, vamos destruí-la. Essa espécie de fauna brasileira pedagógica, a meu ver, é responsável em grande parte por esses desacertos, por essas idas e vindas e tudo o mais, entusiasmos passageiros de um lado, fanatismo pedagógico de outro. O terceiro pé do tripé, que eu acho que é o mais sério dos três, é pura e simples ignorância, que acredito que esteja por trás dessa desordem, dessa bagunça que temos aqui.

Conclusão dessa novela toda: nós temos aí pela frente uma porção de iniciativas, de realizações... e o Brasil faz sempre carnaval em torno de alguma coisa: descobrimos a pólvora, agora temos a solução para todos os problemas da humanidade sofredora, a flor de samambaia é a melhor coisa do mundo, etc. e tal. Mas será que samambaia tem flor? Ah, não interessa, é a flor de samambaia que é a solução para os nossos problemas. Nós somos folclóricos, não é? Nós somos Joãozinho Trinta. Então, acho que em parte isto é responsável por essa confusão toda. Se, no entanto, você recorre à literatura apurada sobre educação a distância, as coisas mudam. Só para dar uma idéia a você: o livro de Dills e Romiszowski intitulado “Instructional development paradigms”, editado em 1997, tem quase 900 páginas e analisa nada menos do que quarenta modelos teóricos de educação, ensino e aprendizagem aproveitáveis do ensino a distância, completamente diferentes um do outro, e úteis, e importantes, e necessários, que estão ajudando a trabalhar nessa área. É a maior prova de que com uma ferramenta só você não faz uma mesa. Não adianta querer fazer mesa só com um martelo na mão. Não dá, você tem que usar ferramentaria diversificada.

M.E. Os Estados Unidos estão mais adiantados hoje, ou existem outros países que têm um desenvolvimento grande nessa área?

S.P.N. Não, eu não diria que os Estados Unidos estão mais (ou menos) adiantados. De certo modo, você tem uma situação que se assemelha à de todos os outros campos. Os países mais desenvolvidos, de modo geral, na comunidade européia, nos Estados Unidos, Japão e tudo mais, têm já uma tradição disso tudo, que vem de décadas e décadas de trabalho, de modo que eles evoluíram a partir de formas primitivas, pioneiras de trabalho dessa linha de ensino por correspondência, essa coisa toda, e chegaram a resultados notáveis, hoje em dia via educação por meio de computador, teleconferência e

ainda os recursos todos que rotulamos como audiovisuais, pois a TV continua sendo usada, o rádio continua em uso para fins educacionais. Cadê o rádio educativo brasileiro? Sumiu! Ninguém mais ouviu falar de rádio a serviço da educação. A própria TV educativa fechou o departamento de ensino e sumiu. Extinguiu-se na TV Cultura de São Paulo o Departamento de Ensino, Educação e Aprendizagem, não existe mais. E aqui nos vemos diante de um outro problema, Esmeralda, que a meu ver é grandemente responsável por esta balbúrdia: é o de que a educação entre nós deixou de se apoiar em conhecimento sólido e de natureza psicológica, de pesquisa de base empírica, não apenas de filosofia da educação. Gosto muito de filosofia da educação, mas como solução prática para resolver problemas e tudo mais, nós temos é que buscar fundamentação séria e isto existe no mundo inteiro, menos aqui. Curioso que nos anos 50, 40, 30, nós tínhamos materiais muito mais coerentes com o estado da arte do conhecimento pedagógico e psicológico do que temos hoje.

M.E. E essa decadência, se é que podemos falar assim, essa ajuda que não é positiva para educação?

S.P.N. Eu não sei. Eu não sei que mal fez ao país esta irrupção de uma espécie de verde/amarelismo maluco que significou guerra a tudo quanto possa representar a contribuição oriunda de outros países, que significou também desprezo por toda uma pedagogia que foi construída no passado e hoje em dia perdeu-se aquilo tudo, e sumiu... Vou contar um fato, que é de outros tempos. Até por volta de meados do século passado, os estudantes normalistas dessa escola normal que tragicamente foi extinta no Brasil, e foi um desses crimes inomináveis feitos na pedagogia brasileira, essa Escola Normal do passado, que até os anos 70 funcionou, se valia principalmente, em meados do século, de livros de uma figura curiosíssima, de um grande pedagogo que, era porto-riquenho de nascimento, mas que ganhou notoriedade no mundo inteiro, em Cuba, como professor da universidade de Havana. Ele se chamava Aguayo. Aguayo publicou dois livros (na verdade, escreveu uma porção de livros, mas os dois principais foram postos em português). Um denominado Pedagogia Científica e o outro denominado Didática da Escola Nova. Nesses dois livros, se você os lê com olhos de quem se situa no tempo, nos anos 40, anos 30, quando surgiram, você vê que os livros são de uma correção exemplar e de uma preocupação com não fazer afirmações a não ser com bases muito sólidas de pesquisas, de investigações... Esses foram os livros que eu, estudante normalista li, estudei, fichei, quebrei cabeça em cima e tudo o mais. Eram livros que à época figuravam entre os melhores livros do mundo em matéria de psicologia educacional e pedagogia.

M.E. E eram adotados pelas nossas escolas?

S.P.N. Eram adotados pelas Escolas Normais. Por extensão, alguns outros livros... mas o Aguayo é bem um caso típico. O que eu quero é levar isto à seguinte conclusão: não veio nenhum livro que substituísse o Aguayo. O que nós temos hoje são caricaturas comparadas com o que o Aguayo fez.. Os livros do tipo “acho que” passaram a invadir a pedagogia, e a pedagogia brasileira ficou absorvida totalmente pelos ‘achoqueístas’: eu acho que a educação deve ser... mas você não acha?... Eu não acho... Eu acho”, e assim por diante.

M.E. E a formação do professor? Existia o curso Normal e eu me lembro que em um determinado momento o mesmo acabou, acabaram também os cursos Científico e Clássico e virou tudo curso Colegial. Foi quando eu entrei no Colegial. Eu queria fazer Clássico porque queria fazer Letras... e no lugar do Normal entrou o Magistério, que é o que temos até hoje...

S.P.N. É. Tem uma formação em nível de ensino médio, de um curso que corresponde aos chamados cursos técnicos, então forma também professores, mas que, segundo o próprio ministério alardeia em prosa e verso, é uma solução provisória.

M.E. É Magistério o nome.

S.P.N. É. Magistério. Até o ano não sei o que, todos os professores deverão ser formados em curso superior. Primeiro: as nossas faculdades. Antes eram apenas faculdades e nós tínhamos duas ou três universidades apenas. Não estavam de modo nenhum preparadas para assumir o trabalho de formação de futuros professores. Antes, não tinham condições de fazer-lo. De repente, o Normal desapareceu e as faculdades e universidades cresceram, ampliaram-se, mas com uma visão olímpica, com uma visão lá nas nuvens, esquecendo-se de que o problema é de saber como eu pego a mãozinha da criança e ajudo a criança a fazer a letra A na folha de papel. Meu Deus do céu! O que é que você tem, como herança dessa tragédia? A professora, lamentavelmente, aprendeu tanta coisa, mas não aprendeu a ensinar com eficiência a criança a ler, escrever, contar, nem rudimentos de ciências, história, geografia, para nos limitarmos ao conjunto principal de competências que obrigatoriamente devem ser aprendidas no ensino fundamental.

M.E. É o papel do professor que parece ter desaparecido?

S.P.N. É a professora quem nos alerta, que, se conversar com você... eu visito escolas, vou e venho e tudo mais... Ela diz: Seu Pfromm, o que é que eu faço? Olha o que é que eles mandaram do Ministério para mim, olha o que a Secretaria da Educação me mandou: As considerações que serão tecidas a seguir, a propósito das fundamentações metodológicas, graças as quais o professor pode contribuir de modo emergente na consolidação de uma sociedade pluralista com a cidadania, mais uma vez ocupando um posto que ela deve etc. etc... e... Professor Pfromm, eles não dizem nada a respeito de como eu ensino aritmética para criança, a criança não sabe fazer continha.

M.E. O professor não sabe e não tem didática?

S.P.N. O professor não tem e ninguém ensina a ele. Por que? Porque tem essa verborragia mequiana, mequiense, sei lá... Estamos às voltas, hoje em dia, com os BCN, os Burrômetros Curriculares Nacionais. É um palavreado gongórico, pedante, confuso, que atazana nossos professores.

M.E. Se nem o professor que está lendo entende o que está escrito, como é que fica?

S.P.N. Então eu sou politicamente incorreto, você não deveria nem estar aqui.

M.E. Eu acho que o Senhor é um educador...

S.P.N. Eu sou politicamente incorreto, porque isso não bate com o que é o nosso quadro atual. E há quem continua insistindo nessa mesma toada, e, a meu ver, a grande tragédia da educação brasileira ocorre exatamente porque perdemos de vista as noções fundamentais de dar aulas, ensinar e aprender de fato. Desde então ocorreu um desastre fatal, na educação brasileira.

M.E. Qual?

S.P.N. Anos 70: a morte da Escola Normal marcou o início de uma tragédia grega que é a educação brasileira, sem perder de vista, mais uma vez, que estamos aqui cometendo o mesmo erro que havia mencionado. Estamos falando de ensino elementar, de pré-escola, ensino médio, ensino superior? Estou me referindo principalmente ao ensino fundamental, básico, para toda a população de crianças, e me eximo de comentar o ensino superior, o ensino médio, a pós-graduação, o ensino não sei o que... porque aí mistura tudo, dá confusão. Em meio a essa grande mazorca que temos hoje em dia, quer me parecer que a grande tragédia é a seguinte: desde as últimas duas décadas do século passado, vale dizer a partir de 80, eu me bati vigorosamente em favor do computador na educação: vamos pôr o computador nas mãos das crianças. Se há alguém que fez o que pôde e o que não pôde para que o computador passasse a ser usado nas escolas, fui eu. Isto foi devidamente documentado. Anteriormente, eu lutei em favor, com unhas e dentes, da televisão e do rádio educativos, e lutei também pelo livro didático de boa qualidade, essas coisas todas. Empenhei-me em favor da mídia nas escolas, mídia no sentido mais geral possível, que vai desde o apagador do quadro negro até o último grito via satélite. Até que, recentemente, chegamos ao videofone, em que você vê a imagem do professor deste tamanhinho assim, em cima da sua carteira. O que é que aconteceu em relação a isso tudo? Acho que ficamos muito mais com as aparências do que com o miolo, o cerne. Nós pegamos uma espécie de Frankenstein, sabe, retalhado, picado... e esquecemos o cérebro, o cérebro que é a aprendizagem humana. Como o ser humano aprende? De que maneira o sistema nervoso que existe cá dentro da caixola funciona para você aprender? É a partir disso que nós precisamos pensar em como ensinar.

Vou iniciar agora em agosto, próxima semana, um curso a respeito de como andam os atuais estudos da psicologia da aprendizagem. Pois bem, dois terços do curso são sobre memória. Memória é estrela de primeira grandeza na psicologia da aprendizagem de hoje: se você não fixa, não retém, não memoriza, você não aprendeu coisa nenhuma. “Ah! Mas eu aprendi tudo!” “Então me diga o que você aprendeu.” “Ah! Agora eu não sei dizer.” “Então filho, você não aprendeu nada”.

Nós tivemos um tempo em que a memória era considerada não só como necessária, como importante, mas separada de uma memória de psitacismo, de papagaio, daqueles rapazinhos que, no Recife, entoavam uma ladainha de informações históricas aos turistas: “ pá... pá... pá... pá...” Se você os interrompia, ele tinham que começar tudo de novo: “o Governador fulano... tátátá tátátá tátátá....”

M.E. Como uma máquina?

S.P.N. Sim. Se você o interrompe, ele tem que começar de novo. Se você diz: “Menino, quem foi mesmo o Governador fulano?” “O Governador fulano foi pápápá pápápá pápápá...” Ele repete a mesma história exatamente com as mesmas palavras, monotonamente, como um papagaio. Isso é psitacismo puro, ele nem sabe o que está repetindo. É como se ele estivesse falando um poema em japonês pra você, sem saber o sentido do poema.

M.E. É a memória no sentido de “decoreba” e não no sentido de retenção de conhecimento?

S.P.N. Pois é... mas em relação a esse problema da guerra contra a “decoreba”, da guerra contra a chamada educação bancária, eu adoto uma posição diametralmente oposta à de Paulo Freire, sempre adotei. Tive debates com ele muito sérios e pesados, em diferentes contextos, porque acho que essa frase é de uma infelicidade que não tem tamanho. Uma vez eu disse: espera um pouquinho: então ensinar a língua portuguesa é educação bancária? Porque senão nós vamos ter que inventar um outro idioma. Temos que aprender o bendito português, que é nosso mesmo. E você só aprende gramática e

aprende um vocabulário de um idioma se você estrutura tudo isso dentro do seu sistema nervoso, com professores que saibam muito bem língua portuguesa e saibam ensinar bem. O Brasil pegou, por um lado, o bonde errado de achar que não há mais lugar para aula. E aí estão essas frases ocas todas que os professores e futuros professores andaram ouvindo meio de oitiva, esses clichês, essas frases únicas: “Não é o professor que ensina ao aluno, é o aluno que ensina ao professor”. “Ah! é?” “É!” “Então ensine turco aqui para mim, vamos ver. Ensine para você e ensine para mim.” “Ah, mas eu não sei turco.” “Então você quer um professor de turco para você?” “É, porque sem isso eu não aprendo.” Acho que essa confusão toda que grassou, fez com que de um lado nós perdêssemos de vista que educação é um negócio sério e complicado, que exige muita pesquisa, que no ensino a distância, mais uma vez, fazer programas de TV, programas para computador e tudo o mais, não é brincadeira, dá muito trabalho. Um bom programa para computador, para ensinar e aprender, são horas, dias, meses de esforços de equipe muito grande, de gente que conhece fundamentos de aprendizagem humana, que sabe como o indivíduo forma conceitos, generaliza, discrimina, retém etc.

M.E. Como é que foi, Professor Pfromm, o seu vínculo com a educação a distância?

S.P.N. É muito antigo, muito complicado, acho que sou... eu sou ecumênico, eu sou híbrido de muita coisa. Eu comecei trabalhando em jornal, em rádio, em cinema. Fiz jornal, fiz rádio, fiz cinema, depois fiz televisão, depois me empolguei com computador. Então, independentemente da educação e da psicologia, ou melhor, paralelamente a isso, você tem aí um professor normalista que não quis ficar só com o curso Normal e resolveu fazer pedagogia etc. Naquele tempo não existia psicologia como curso e mais uma vez em paralelo a isso, a descoberta da psicologia, ainda no ensino Normal, foi o que me levou a buscar especializações e cursos no exterior etc. E até ajudar a criar os cursos de psicologia no Brasil, os Conselhos de Psicologia, aquela luta toda para a psicologia ser uma profissão reconhecida formalmente no país. Então eu juntei essas três coisas na minha vida, sempre achando que combinam bem, se articulam bem: comunicação de massa, pedagogia e psicologia. E o que é que você tem em meio a isso tudo? Volto à situação de hoje: o pessoal descobre que o João das Urtigas não sei de onde aí, está fazendo um programa muito interessante por meio de computador para ensinar algas marinhas. “Então chama o João para fazer um programa para o MEC.” Daqui a pouco, ele está fazendo um programa para o MEC. O coitado é semi-analfabeto de pai e mãe, não tem a mínima idéia de como você faz um programa que produza resultados mensuráveis – essa é outra palavra odiada por muita gente, não se pode avaliar mais. Avaliação, não. É promoção automática da pré-escola até a pós-graduação. Entregue-se a um médico que vai operá-la e que foi promovido automaticamente numa faculdade de medicina. Imagine se você vai aceitar que ele faça uma cirurgia delicada, uma microcirurgia cerebral em você.

M.E. A avaliação é fundamental?

S.P.N. “Essa medida de apropriação ou incorporação de conhecimento, habilidade ou atitude, esse componente crítico que é a avaliação, para mim sempre foi fundamental. Quando fizemos programas de ensino na TV Cultura, que ficaram famosos no mundo inteiro, todos eram precedidos da realização de uma série de vídeos que eram testados, para ver se a criança estava ou não aprendendo. Nós fizemos uma tele-escola, na qual tivemos quatro versões diferentes do mesmo programa e testamos todas essas versões, avaliando objetivamente cada uma delas. Escolhemos, é claro, a que deu melhores resultados”.

M.E. Que época foi isso, Professor Pfromm?

S.P.N. Por volta dos anos setenta, no início dos anos setenta (1972-75). Veja só: das várias versões diferentes que fizemos, uma delas, por sinal a mais bonita, talvez a mais linda de todas, foi sobre

ensino de matemática. Essa versão lindíssima era circense, então as coisas todas da matemática eram ensinadas como se fosse uma tarde de circo: “E agora, no trapézio, as frações.” Então a menininha bonitinha dizia: “Eu sou o número dois, eu sou o numerador.” E uma outra gorduchinha dizia: “Eu sou o denominador, eu fico embaixo do numerador.” Fizemos testes de fato em escolas, de ensino fundamental, para ver se a criança aprendia ou não com essas coisas. Sabe qual das versões teve o pior resultado? Foi a do circo. O circo foi um desastre total, porque naquela época ainda não tínhamos uma literatura mostrando o que se chama em inglês de “distractive stimuli”, estímulos que distraem.

M.E. Elas ficaram mais no circo?

S.P.N. Você fica prestando muita atenção aos malabarismos, à figura do ator, atriz e tudo o mais e se esquece de prestar atenção ao ensino. Imagina o Raul Cortez dando aula de matemática? As meninas ficam vendo o Raul Cortez da novela da Globo... mas e a matemática? Ah, a matemática, que importa? Há fatores de distração, de embelezamento, que não contribuem para nada, até prejudicam a aprendizagem. Fazíamos pilotos de programas, fazíamos testes, todo e qualquer programa era avaliado, era feito um acompanhamento de programa por programa, e por fim a avaliação do resultado final que as crianças obtinham. O processo permitia que ao longo da produção nós fôssemos melhorando os programas.

M.E. Aprimorando?

S.P.N. Sem prejuízo de fazer testes iniciais para ver se esses protótipos, se esses pilotos funcionavam ou não, em todas as áreas. Isso se fez na área de línguas, isso se fez na área de ensino para crianças pequenas, num curso de administrador de empresas que produzimos na TV Cultura. Então havia uma preocupação muito séria com o ensinar e aprender de um modo civilizado e evidente. Mas eu não sei se você vê onde eu quero chegar: é que eu não quero fazer um programa para ensinar adultos, por exemplo, recorrendo a uma jovem fantasiada de Tiazinha, porque o pessoal vai ficar prestando atenção na Tiazinha e não na mensagem, isso distrai a pessoa. Há falta também de uma consistência de conhecimento, de informação sobre como se dá a aprendizagem humana. A psicologia da aprendizagem desapareceu, ninguém mais fala nela. Todo mundo agora Piageteia, e nós todos Piagetiamos alegremente. Nesse mesmo livro de Psicologia Educacional, que mencionei antes, é dito algo que precisa ser levado ao conhecimento dos estudantes e professores. Eles dizem mais ou menos o seguinte, no capítulo do construtivismo: fazem belíssimos elogios à fundamentação etc., mas há problemas muito sérios, e o principal deles é o seguinte: é que há programas, há conhecimentos em grande quantidade que precisam ser dominados, precisam ser retidos e o tempo é escasso para isso. O livro cita até um exemplo, para mim até não muito convincente, ele deveria propor outros: ele fala de estudos sociais. O livro diz que, em estudos sociais, se você for desenvolver um tópico de estudos sociais na linha construtivista, imagine, holandeses no Brasil, você vai passar quatro ou cinco anos só com isso e não vai aprender outra coisa. Então, há uma necessidade de fazer com que a criança e o adolescente aprendam física, química, matemática, biologia, história, geografia... dentro de condições temporais muito restritivas, quatro horas de permanência diária na escola, menos às vezes.

M.E. Condições sociais perturbadoras?

S.P.N. Condições perturbadoras... Então, embora sejam apregoados certos métodos que talvez representem o que se supõe que constituam maravilhosamente os melhores da história da humanidade, tais métodos deslumbrantes não dão conta do recado. É a mesma coisa que dizer: olha, vamos fazer o seguinte: todo cidadão brasileiro deve, por determinação de sua majestade, o rei, doravante ter um

carro japonês, importado etc. Linda a idéia, só que absolutamente impraticável. Isso é sonho, fantasia. Conclusão disso tudo: acho que o ensino a distância no Brasil, volto às palavras iniciais, me deixa contente e me deixa triste. Afinal de contas ele não morreu, está vivo e é uma coisa boa. Deixa-me triste por que? Porque está sempre muito mal conduzido nas suas várias formas. Particularmente, o que aqui me preocupa muito é o computador. Por que? Porque quando você é estudante, vai aprender por um desses meios e começa sentir na sua própria carne que não está aprendendo, que você não está evoluindo e diz: “Ah, isto aí é fantasia, isso é perda de tempo.” Você fulmina algo que poderia estar contribuindo a sério para a aprendizagem humana. Por que? Conhece a historinha do mágico, não? Não se pode, em matéria de escola, pôr o cidadão no palco com a banda de música, o foguetório etc., frente a uma espécie de David Cooperfield brasileiro: “Minha gente, nesta mão não tenho nada...” “Ah, tem sim, nós estamos vendo, tem uma carta que está escapando aqui!” “Opa! Agora vou serrar uma mulher aqui!...” E começa a pingar sangue...

Meu Deus do céu! Não podemos ser maus mágicos, a performance tem que ser perfeita, a mídia é exigente nesse sentido. Agora, ponha amorismo nisso. É o que eu chamo 90% do que está aí como ensino a distância. Só para resumir: um pontinho que diz a você o que um milhão de palavras não dizem. Assisti a uma discussão em um congresso em São Paulo, fui até um dos partícipes desse congresso, e para minha surpresa me puseram para discutir ensino por meio de computador. Uma das sessões teve apresentações de projetos em andamento no Brasil em educação por meio de computador. Três pessoas de uma instituição brasileira de nível superior expuseram uma experiência de educação a distância em nível superior. Falaram da experiência com muito entusiasmo...

M.E. Teoricamente lindo?

S.P.N. A exposição foi de fato bonita. Aberta a possibilidade de perguntas para o auditório, fiz três indagações aos expositores. A primeira: Quanto tempo vocês levaram para produzir essa unidade que vocês mostraram? Número dois: Quanto custou a feitura dessa unidade? Número três: Quais os resultados de avaliação junto a alunos, a pessoas que aprenderam, que supõe-se aprenderam isso que lhes ensinaram? Escute as respostas que eu ouvi, Esmeralda: Primeira resposta: Bom, quanto ao custo, nós não sabemos, porque a verba de que necessitamos é facilmente disponível, podemos gastar o que nós quisermos, nós compramos, fazemos... para fazer isso, se nos precisarmos de quinhentos mil reais está bom, cinqüenta mil reais está bom, um milhão está bom também.” Não havia qualquer restrição financeira, porque as despesas faziam parte do cômputo global dos custos da universidade. Número dois: quanto ao tempo que levamos para fazer o programa: ah, nós não controlávamos o tempo, porque foi feito por meio de colaboração ora de uma, ora de outra pessoa, então esticávamos o tempo um pouco mais, um pouco menos, às vezes as coisas paravam um pouco, mas nós não tivemos um controle de quanto tempo foi gasto para fazer isso tudo. Avaliação: Quanto à avaliação, começamos de fato com dezoito alunos. Desses dezoito alunos, depois das primeiras aulas, debandaram vários. Os dezoito ficaram reduzidos a uns oito, sete e, no fim, aprovamos quatro alunos. Aliás, quatro alunos... é bem verdade que apenas dois deles mostraram que aproveitaram bem o curso... Bem, Esmeralda, é por isso que não vai avante uma educação a distância, se o negócio é assim. Eu não sei quanto custa, eu não sei quanto tempo leva, eu não fiz avaliação, quando eu faço avaliação eu mostro que os alunos não aprenderam... então por que esse carnaval todo?

M.E. Parece um “oba-oba”, não é?

S.P.N. É. E você bem sabe que o “How to lie with the statistics” é um livro norte-americano famoso de como mentir com as estatísticas. Acho que vou escrever um livro chamado: “How to lie with evaluation” – como mentir com avaliação. Por exemplo: “Escreva na primeira linha seu nome: José da

Silva.” “Bom, isso já vale cinco pontos. Escreva na segunda linha a sua idade.” 18 anos. “Mais cinco pontos. Pôxa, já tem dez pontos. Primeira pergunta: Você gostou dessa experiência?” Reposta do aluno: “Gostei.” “Isso vale cinco pontos. Temos quinze pontos aí.” Isso não é avaliação nem coisa nenhuma. Perde-se de vista algo que, em educação a distância, é como o ar que você respira: se você não sabe definir previamente quais são os itens do teste que vão dizer se o aluno aprendeu ou não, não faça programas de educação a distância. Se não sei como fazer alguma coisa, não sei como é que eu vou medir o índice de aprendizagem de fato, como saber se o aluno aprendeu ou não. Vou ensinar inglês a você e ao fim desse ensino você deve ser capaz de usar as quinhentas frases mais freqüentes da língua inglesa, com naturalidade, espontaneidade, por escrito, falando e tudo o mais. Você deve ser capaz de conjugar uma lista de dezoito verbos mais freqüentes na língua inglesa, com correção de 100%, e você deve ser capaz de, de, de... Bom, então é para isso que eu vou montar meu sistema, para ensinar. Se eu não sei, qualquer bobagem que eu faça eu finjo que estou ensinando, eles fingem que estão aprendendo e vira piadinha de governador. Conhece essa piada do governador nos Estados Unidos?

M.E. Não.

S.P.N. Dizem que um certo governador gastou uma fábula com um dos filhos dele, para que aprendesse inglês, com o melhor professor de inglês que havia aqui em São Paulo. O professor, durante um ano e meio, ensinou-o. E o pai disse: “Vamos fazer uma prova de fogo.” Viajaram, desceram no aeroporto de Nova Iorque e o pai disse: “Meu filho, olha aqui, essa tabacaria vende cigarros e fósforos. Compre-me uma caixa de fósforos, quero ver se você aprendeu inglês.” “Ah, pois não, pai.” E o pai ouviu, estarecido, o menino chegar até a mocinha que estava na tabacaria e dizer: “Dê-me uma caixa de fósforos” (com sotaque norte-americano). Esse foi o inglês que o guri aprendeu. É a prova final. Eu acredito que o caminho, portanto, deva ser esse que inclui uma avaliação séria, tortuoso, complicado, difícil...

M.E. Hoje o Senhor tem alguma atuação junto à educação a distância? Está ligado a alguma instituição?

S.P.N. Não. Exceto isto aqui. Este é um centro que assessora, orienta, planeja, produz e avalia programas para entidades, grupos e instituições, sob a forma de ensino presencial, a distância, ensino combinando distância e presencial com materiais especificamente elaborados para projetos de ensino a distância, de modo que prestamos serviços a entidades particulares, escolas, organismos oficiais, semi-oficiais, etc.

M.E. Eu não sei se entendi bem: em alguns casos a presença do mediador entre o aluno e o conhecimento é dispensável e em outros casos é fundamental? Ou ele é: ou sempre fundamental ou sempre dispensável?

S.P.N. Acho que a coisa não se resume a isso. Você está lendo linearmente, concentrada na busca de uma linha só, porque há uma multiplicidade de variáveis envolvidas nesse contexto. O que se pode dizer é o seguinte: depende. Depende do que? Primeiro, depende do que...

M.E. Do que está se propondo no curso?

S.P.N. Da idade do aprendiz, do maior ou menor conhecimento que ele já tem da matéria, da natureza daquilo que vai ser ensinado. Há ensinamentos que necessariamente exigem mãos lidando com alguma coisa.

Então é evidente que não adianta nada eu me limitar a mostrar coisas, por mais bonito que seja na televisão, muitas vezes eu tenho que fazer uma conjugação otimizada de múltiplos recursos.

M.E. E na psicologia, Professor Pfromm? Vamos supor que eu faça um curso de graduação em psicologia a distância. A parte do laboratório, a parte do estágio que a gente sabe que é fundamental, dá para fazer sem este mediador, sem o instrutor?

S.P.N. Via computador pode. Há, hoje em dia, muita coisa nessa linha, de todo um laboratório de psicologia via computador, em que você literalmente não lida, por exemplo, diretamente com os ratinhos. Você lida com os ratinhos via vídeo, via computador.

M.E. Aí o professor é dispensável?

S.P.N. É. É e não é.

M.E. Se eu estou lá no computador mexendo com os ratinhos “bate na barra, não bate na barra...” e surge alguma dúvida. Eu não tenho que ter alguém para tirar essa dúvida?

S.P.N. Se o programa é muito bem feito, você não terá esta dúvida.

M.E. A resposta vai estar lá?

S.P.N. Eu fiz um projeto para o Chase Manhattan, e o projeto, por exigência deles, incluiu: 1) Um ensino totalmente auto-instrutivo, em que não havia acesso a ninguém, exceto ao material com o qual o aprendiz lidava. E era um grande projeto. 2) Um ensino tendo a figura de um tutor, de alguém que respondia dúvidas, que estava ali presente. Verificou-se que os dois programas ensinaram igualmente bem, em termos de resultados mensurados. Mas os aprendizes do grupo sem tutor disseram que gostariam de ter contado com um tutor...

M.E. Acho que como em qualquer área, tem o lado da seriedade e o lado....

S.P.N. E tem o espertalhão. De quem quer tirar proveito e tudo o mais. Eu não sei se nós não estamos no ensino a distância assistindo a uma espécie de explosão do tipo em que a moeda má prejudica a moeda boa.

M.E. Sem qualidade?

S.P.N. É. Há ensino a distância de má qualidade, que manda às urtigas estes fundamentos todos, não leva a sério os casos em que a interatividade face-a-face é necessária e faz de conta que não é preciso mesmo, pois há uma interatividade do aluno com o computador e está tudo resolvido. E que controles estão sendo usados para avaliação precisa, rigorosa, para ver se está funcionando? Não sei. Há, para o seu e o meu desencanto, uma frase que eu li. Sabe qual é? A frase é a seguinte: “Muito bem, então esse ensino a distância tem isso e aquilo, tal e tal..., tem todos esses defeitos.” E o ensino formal, das nossas escola de nível fundamental, médio e superior? Está funcionando? Está sendo avaliado com rigor, com precisão? Então o ensino que não é a distância talvez não passe de um engodo, talvez pior ainda do que

o ensino a distância, porque neste, pelo menos, você tem condições de dizer objetivamente que um material é bom e bem feito, em muitos casos, não em todos. Há alguns rigores na apreciação do ensino a distância que, quando se trata de ensino presencial, na salinha de aula fechada, fica por isso mesmo.

M.E. O aluno não precisa aprender porque passa de ano? Vai para o ano seguinte, não tem mais que aprender?

S.P.N. Pois é. A promoção automática aí está. Um emérito e cultíssimo italiano, já falecido, que viveu durante longos anos no Brasil, fez uma conferência sobre a situação da arte no mundo e deu um retrato deprimente do que anda acontecendo neste setor. A coisa chegou a tal ponto que, hoje em dia, qualquer sujeito pega um pedaço dessa parede aqui, recorta-o e leva-o a uma exposição e ganha o primeiro prêmio como obra prima de arte pirotécnica do século XXI. Alguém perguntou ao conferencista: “Isso acontece só no Brasil?” “Não”, respondeu o conferencista. “Essa é a situação atual no mundo inteiro. Um dia destes, recebi em minha casa um sobrinho, recém-formado em uma das melhores universidades italianas. Disse que ia sabatiná-lo, perguntando-lhe um pouco de tudo. Fiz, então, a sabatina. Após ouvir as respostas do moço não me contive e lhe disse: “Tu sei um asino calzato!” (Você é um asno com sapatos!).

M.E. E ele era formado por uma grande Universidade da Itália!

S.P.N. Sim. Então isso dá-nos um certo consolo, porque vemos que as coisas não andam bem no mundo inteiro.

M.E. Acho que é meio geral. Ainda bem, não? Se não nós estaríamos muito...

S.P.N. Exceto quando a própria pessoa se toma de bríos e diz: eu vou mesmo aprender isto aqui.

M.E. Eu acho que na educação a distância o indivíduo está fazendo um curso porque ele quer fazer, e talvez por isso, o esforço dele seja maior do que o daquele que está na escola porque o pai quer que ele estude, porque a mãe quer que ele estude. Pode ser este um dos motivos da eficácia da educação à distância?

S.P.N. É como algo que você pode chamar de estímulo deflagrador, que estimula o sujeito a buscar e a aprender mais, comprar livros, ler... se não pode comprar, vai à biblioteca. Eu fico tão triste, Esmeralda, quando vou a bibliotecas universitárias e vejo-as quase vazias.

M.E. Os alunos não vão à biblioteca, não têm o hábito de ir à biblioteca...

S.P.N. Eu gostaria de ver o pessoal na fila, junto à porta de entrada da biblioteca, esperando a vez.

M.E. Eles vão, pegam um livro, tiram xerox e devolvem. Mas sentar-se numa biblioteca....

S.P.N. Mas esse fuçar livros que eu sempre gostei de fazer...

M.E. Eu também sou “rato” de biblioteca, de livraria. Em livraria eu não posso entrar, porque não saio mais. O meu primeiro objetivo quando decidi estudar sobre educação à distância foi discutir sobre a relação professor-aluno e sobre avaliação nos cursos de educação a distância. Mas na primeira disciplina que eu fiz para o doutorado na Unicamp, uma colega de sala tinha exatamente a questão da avaliação como tema e aí eu fiquei com a questão da relação pedagógica. Mesmo assim, a avaliação em cursos a distância continua me preocupando dada a sua importância para o processo de ensino/aprendizagem.

S.P.N. Bom, esse é um problema.

M.E. E outra coisa: parece-me que o aluno hoje não lê, e se não o forcarmos a isso, se só exigirmos dele que coloque um “x” numa alternativa, ele irá apenas memorizar dados e não compreendê-los, e não apreendê-lo.

S.P.N. Aquela historinha do burro e da água é boa até certo ponto. Não adianta nada você levar um burro que não tem sede até a fonte cheia de água. Ele não vai beber nada. Ele precisa estar com sede, para se debruçar e beber água.

M.E. Precisa estar estimulado?

S.P.N. Precisa estar motivado. Eu necessito de água e trato de buscá-la e beber água. Mas o problema todo é que, quando se trata de educação e ensino/ aprendizagem, a história se complica. Como é que você vai fazer com que o aluno sinta sede de aprender?

M.E. Tem que ter algo dele?

S.P.N. Família, por exemplo, é fundamental. Os primeiros sete anos de vida marcam o sujeito. Restrições e facilitações que vão trabalhando a mente da criança têm lugar no lar, na vizinhança, junto a pessoas significativas para a criança...

M.E. As variáveis do meio ambiente são fundamentais?

S.P.N. Alguns, portanto, chegam sedentos e famintos de saber mais. Têm sede e fome de aprendizagem. Outros, mais ou menos. E outros, ainda, querem fugir da escola como o diabo da cruz..

M.E. E aí talvez a distância pode ter o significado de coisa fácil?

S.P.N. Pois é.

M.E. – Maria Esmeralda

S.P.N. Samuel Pfromm Netto

APÊNDICE 03

Íntegra do depoimento prestado por Elaine Cristina Palhares Guarisi, Diretora Vice-presidente do INSTITUTO MONITOR, na sede da Instituição, na cidade de São Paulo/SP, em outubro de 2002

O Instituto Rádio Técnico Monitor Ltda. foi fundado por Nicolas Goldberger, em 1939, e teve inicialmente o objetivo de oferecer cursos para preparar técnicos em instalação, reparos e montagem de receptores de rádio, já que o rádio acabava de chegar ao Brasil, tendo sido o grande “boom” do mundo das comunicações na primeira metade do século passado. Por ser algo desconhecido até aquele momento, o país não contava com pessoas com conhecimento para sua manutenção.

O fundador do Instituto Monitor, húngaro de nascimento, tendo adquirido conhecimentos de eletrônica trabalhando na RCA Victor de Buenos Aires (Argentina), veio para o Brasil já determinado a fundar uma escola que ensinasse a “mexer” com rádio. Assim nasceu o Instituto Radio Técnico Monitor S/A.

Crescia no Brasil a indústria eletrônica e não existia aqui, até então, nenhum curso que preparasse técnicos nessa área. Não apenas a indústria eletrônica se desenvolvia no Brasil na época, mas outros tipos de indústria também estavam chegando por aqui. Como a indústria eletrônica se espalhava por todos os cantos do país, era necessário que pessoas de lugares distantes dos grandes centros, especialmente de São Paulo, obtivessem conhecimentos de montagem e concertos de aparelhos eletrônicos, surgindo daí a idéia de se criar cursos por correspondência, podendo estes serem considerados como os primeiros passos da nossa primeira educação à distância.

Os primeiros cursos tinham por objetivo formar técnicos para atender exclusivamente a indústria eletrônica, mas como o Instituto Monitor recebia um grande número de alunos de regiões muito distantes, que vinham para São Paulo para receber instruções mais diretas e aqui chegavam acompanhados de suas mulheres, o Senhor Nicolas teve a idéia de oferecer cursos de interesse feminino, começando por corte e costura e caligrafia. Dada a demanda, novos cursos foram sendo oferecidos, como datilografia e taquigrafia, dentre outros.

O Instituto Monitor foi instalado inicialmente no bairro de Santa Efigênia, região central da cidade conhecida pelo comércio de tecidos e roupas finas, primeiramente na Rua Aurora, mudando-se, em 1942, para o atual endereço onde se encontra até hoje. Credita-se ao crescimento e sucesso do Instituto Monitor a transformação do bairro num “bairro eletrônico”. Devido o comércio local já há alguns anos concentrar tanto o grande quanto o pequeno comércio de eletrônica da capital, paulistana, o bairro passou a ser conhecido como a “zona eletrônica” da cidade de São Paulo.

O Instituto Monitor, ao longo de mais de seis décadas de existência, passou por quatro direções distintas: iniciou com o Senhor Nicolas Goldberger, passou por um segundo proprietário, foi vendido para uma gráfica e desde 1985 encontra-se em mãos do seu atual proprietário. Embora não tivesse mais à frente do Instituto, seu fundador manteve sua sala no prédio da Rua dos Timbiras e diariamente esteve presente no local até seu falecimento aos 89 anos de idade

Em 1995 o Instituto Monitor obteve autorização para ministrar cursos de 1º e 2º graus. Até esta data, 80% do alunado do Instituto Monitor residiam fora do estado de São Paulo e apenas 20% residiam no interior do Estado e na capital. Atualmente 70% dos alunos residem na capital e no interior do estado e 30% são de outros Estados. Até há poucos anos todos os cursos eram feitos por correspondência, hoje 30% são realizados via *internet*, 50% por telefone e 20% por correspondência.

Pelo fato de o Instituto Monitor estar na quarta geração de proprietários grande parte das provas documentais (material de divulgação, fotos, controles de alunos, ata de fundação, planta do prédio sede etc) de sua história perdeu-se, restando somente documentos a partir de 1985, quando passou para a direção atual.

Os cursos do Instituto Monitor são da modalidade a distância, mas o aluno conta com professores a sua disposição para tirar dúvidas ou para orientá-lo a como organizar melhor seus estudos, sempre que precisar. Assim, pode-se considerar os cursos semi-presenciais, com os contatos entre alunos e professores se processando através de carta, telefone, *internet* câmeras ou, direto (presencial) se o aluno solicitar.

O aluno do Monitor prefere o contato telefônico e, muitas vezes, não só para tirar dúvidas quanto ao curso, mas para solicitar orientação para problemas pessoais, familiares e outros, o que aproxima o professor e o aluno, tornando a relação presencial mesmo o aluno estando fisicamente distante do professor.

O professor é cada vez mais necessário porque além de você ter o trabalho presencial, você tem o professor plugado na *internet* para atender seus alunos. Então a exigência hoje, de professor, é muito maior do que apenas ficar 50 minutos em uma sala de aula dissertando sobre algum tema --- hoje ele é muito mais solicitado. O professor aqui tem que saber escrever, falar... a todo momento ele é exigido, não tem como ele ser retirado do processo, não tem papel, apostila ou texto na *internet* que capaz de substituir o professor.... ele é de extrema importância para o sucesso do curso. Quando um professor não atende o grupo, nós detectamos em três dias no máximo. Percebemos pelo nível de exigência do aluno, desistência do curso como o professor atende o aluno à distância. O professor tem papel mais do que importante no trabalho do curso. Ele tem que ser totalmente treinado. São os professores que desenvolvem os textos que vão para o aluno estudar, atendem os alunos sempre que eles precisam.

APÊNDICE 04

Íntegra do depoimento prestado por Luis Fernando Naso, Diretor Presidente do INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO, na sede da Instituição, na cidade de São Paulo/SP, em Agosto de 2001

O Instituto Universal Brasileiro teve sua origem com a saída de um dos sócios do Instituto Rádio Técnico Monitor, única escola a oferecer cursos por correspondência no Brasil no início dos anos 40 do século passado. Com a dissolução da sociedade, um dos sócios continuou com o Instituto Rádio-Técnico Monitor e o outro fundou, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro Ltda --- no dia 14 de Outubro de 1941 foi registrada em cartório a fundação do Instituto Universal Brasileiro.

Enquanto o Instituto Rádio Técnico Monitor lançava as bases do ensino a distância no Brasil, utilizando-se da mídia escrita (jornais e revistas) para ofertar seus cursos de datilografia, taquigrafia e estenografia, o Instituto Universal Brasileiro passou a utilizar para divulgação dos seus cursos, além da mídia escrita, também o rádio, veículo de comunicação que atingia os mais distantes cantos do país. Inicialmente o Instituto Universal Brasileiro ofereceu cursos de auxiliar de escritório, caixa, correspondente, secretariado, estenografia, português e inglês, através de anúncio na Revista 'O Cruzeiro' de 30/01/1943. Aos poucos o Instituto Universal Brasileiro foi ofertando novos cursos: contabilidade em 1944 e corte e costura em 1945.

Ensinando a distância de acordo com a demanda do mercado, em 1949 o Instituto Universal Brasileiro passou a oferecer também os cursos de desenho artístico e mecânica, divulgados na Revista 'O Cruzeiro', de 09/06/1949, com fotos e ficha de inscrição. O Instituto Universal Brasileiro utilizou um sistema de divulgação ininterrupta em todos os canais de comunicação com a população, captando alunos em todo o território nacional. Lançou novos cursos, adquiriu os mais modernos equipamentos impressores para a produção de apostilas didáticas e impressos e utilizou um método próprio de linguagem didática, jornalística e educacional, tornando-se a mais importante instituição de ensino a distância do país a partir nos anos 40.

No início da década de 50, o advento da televisão no Brasil com a inauguração da TV Tupi (PRF3-TV) de São Paulo, pelas mãos de Assis Chateaubriant, deu à área das comunicações grande impulso. Aproveitando o momento, o Instituto Universal Brasileiro lançou o curso 'Aprenda Rádio e Televisão', com divulgação ininterrupta durante todo o ano de 1952, na Revista O Cruzeiro, que na época contava com uma tiragem de 60.000 exemplares por semana.

Ainda na década de 50 do século XX, uma outra Instituição de Ensino a Distância começou a funcionar no país --- a Escola de Ensino Técnico Paulista por Correspondência, fundada pelo Sr. José Naso. Essa escola oferecia cursos de relojoeiro, rádio-técnico e televisão, perfumista, desenho e costura.

Em 1962, enquanto no Brasil vivíamos o turbulento início dos anos sessenta, a Inglaterra abria sua primeira instituição de ensino à distância --- a Open University (Universidade Aberta ou Universidade à Distância). O ensino à distância começou a ganhar força e, em 1967, foi divulgado em diversas partes do mundo que o então Primeiro Secretário do Partido Comunista Russo, Mikhail Gorbachev, formara-se em Economia Agrícola Científica num curso por correspondência, no Instituto

Agrícola de Stavropov, na Rússia. Nesse mesmo ano foi criado no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização --- o MOBRAL.

Em 1975, os irmãos Luiz Fernando Diniz Naso, José Carlos Diniz Naso e Paulo Roberto Diniz Naso, fundaram, na cidade de São Paulo, as Escolas Associadas de Cursos Livres Ltda.

Em 1977, o Projeto 'Ensino por Correspondência', de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob a coordenação do Professor Arnaldo Niskier e consultoria do Professor Newton Sucupira, contou com as participações do Instituto Universal Brasileiro, Instituto Rádio Técnico Monitor, Escolas Associadas de Cursos Livres e outras instituições. Em 1979 faleceu o fundador do Instituto Universal Brasileiro.

Em 1982, as Escolas Associadas de Cursos Livres, adquiriram o Instituto Universal Brasileiro, o qual de 1941 a 1995 constituiu-se na mais conhecida instituição de ensino a distância no Brasil. Embora marginalizado pelas nossas esferas educacionais, o Instituto Universal Brasileiro contou com o direito de ensinar e educar profissionalmente, já que não existia uma legislação específica para a educação a distância no Brasil.

Para seu sucesso e reconhecimento em todo o território nacional, o Instituto Universal Brasileiro contou sempre com um grande aliado --- a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, com a qual firmou, em 1992, um convênio para a distribuição dos seus folhetos explicativos em todo o país.

Conforme o mundo foi avançando e as necessidades de novos conhecimentos mudando a cada dia, o Instituto Universal Brasileiro foi acompanhando a demanda e oferecendo novos cursos, substituindo cursos obsoletos e mantendo alguns que, mesmo parecendo dispensáveis, ainda são de extrema importância nos dias atuais.

Por mais de 50 anos (1941/1995) o Instituto Universal Brasileiro dedicou-se exclusivamente ao ensino de cursos técnicos e profissionalizantes a distância. Em 1995 obteve autorização do Conselho de Educação do Estado de São Paulo para oferecer também os cursos Supletivos de Ensino Fundamental e Médio, para jovens maiores de 15 anos e para adultos, na modalidade à distância (Parecer CEE- 11/95, portaria publicada em 28/12/95).

Em 20 de Dezembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo em seu bojo uma série de inovações pedagógicas para o sistema educacional brasileiro, e o reconhecimento da constitucionalidade da educação à distância no Brasil. O Instituto Universal Brasileiro foi, então, legitimado como instituição de ensino de 1º e 2º Graus à distância legalmente reconhecida.

O RECONHECIMENTO DA LEI

D.O E.Poder Executivo. Seção I, São Paulo, 106 (1), quarta feira, 03 janeiro 1996-7

13ª. DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

Portaria da Delegacia de Ensino 28-12-95

A Delegada de Ensino, nos termos do Decreto 39.902/95, do Disposto nas Deliberações CEE nº 2686, 11/87, 03/95 e 05/95.

Resoluções SE 72/88 e 03/95, e à vista do que consta no protocolado nº 1329/95-13ª Delegacia de Ensino, expede a seguinte Portaria:

Artigo 1º - Fica autorizado, em caráter excepcional, o funcionamento do INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO – Centro de Ensino Supletivo a Distância, localizado na Av. 9 de julho, 3893, Jardim Paulista, em São Paulo, Capital, mantido pelo Instituto Universal Brasileiro Ltda., C.G.C. nº 60.630.050/0001-84, com o Ensino Supletivo a Distância, funções de Suplência II (1º Grau) e de Suplência em nível de 2º Grau.

Artigo 2º - O caráter de excepcionalidade mencionado no Artigo anterior será excluído à época da entrega da documentação definitiva expedida pela Municipalidade.

Artigo 3º - Os responsáveis pelo estabelecimento ficam obrigados a manter adequados seu Regimento Escolar e Plano Educacional às normas que forem baixadas pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação e às demais instruções relativas ao cumprimento das Leis Federais 5692/71 e 7044/82.

Artigo 4º - A 13ª D.E., responsável pela Supervisão da Escola, zelará pelo fiel cumprimento das obrigações assumidas em decorrência desta Portaria e proporá, em caso de inadimplência, a cassação da presente autorização em conformidade com o disposto nas Deliberações CEE 26/86, 11/87 e 05/95.

Artigo 5º - Esta Portaria perderá sua validade se o Curso mencionado no Artigo 1º não for instalado no prazo de dois anos civis, a contar do ano seguinte desta publicação.

Artigo 6º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Resolução S.E. 72/88 e 03/95, e à vista do que consta do protocolado nº 1329/95 – 13ª Delegacia de Ensino, expede a seguinte Portaria:

Artigo 1º - Fica aprovado o regimento Escolar do Instituto Universal Brasileiro – Centro de Ensino Supletivo a Distância, localizado na Av. 9 de Julho, 3893, Jardim Paulista, São Paulo, Capital, mantido pelo Instituto Universal Brasileiro Ltda., C.G.C. 60.630.050/0001-84.

Artigo 2º - A 13ª Delegacia de Ensino à qual está jurisdicionada a escola, zelará para o fiel cumprimento das obrigações assumidas em decorrência da presente Portaria.

Artigo 3º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

HOMOLOGANDO

O Plano Educacional do Ensino Supletivo a Distância do Instituto Universal Brasileiro – Centro de Ensino Supletivo à Distância, situado na Av. 9 de Julho, 3893, Jardim Paulista, em São Paulo, Capital, mantido pelo Instituto Universal Brasileiro Ltda., C.G.C. nº 060.630.050/0001-84, nas funções de Suplência II (1º Grau) e Suplência em nível de 2º Grau.

DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DE SÃO PAULO
GOVERNADOR MÁRIO COVAS

Palácio dos Bandeirantes

Av. Morumbi, 4.500 – Morumbi – CEP 05698-900 – Fone: 3745-3344
Volume 109 Número 239 – São Paulo, Sábado, 18 de Dezembro de 1999

Processo CEE nº 239/99 – Instituto Universal Brasileiro
Parecer 678/99 – da Comissão de Educação à Distância, relatado pela Conselheira
Bernadete Angelina Gatti

Deliberação:

1. Credencia-se o Instituto Universal Brasileiro para ministrar ensino a distância.
2. Autoriza-se o funcionamento dos Cursos a Distância de ensino fundamental e médio, solicitados pelo Instituto Universal Brasileiro.
3. O credenciamento e a autorização concedidos são válidos pelo prazo de 05 (cinco) anos, após o que a instituição e os cursos deverão ser objetos de novo credenciamento e autorização após avaliação (§ 1º do artigo 3º da Deliberação CEE 11/98).
4. A Instituição continuará sendo supervisionada pela Diretoria de Ensino respectiva para fins de acompanhamento.
5. Em tempo hábil, este Conselho expedirá norma de avaliação relativa ao que dispõe o Parágrafo 2º do artigo 3º da Deliberação CEE 11/98.
6. Encaminha-se cópia deste Parecer à Instituição, às Diretorias de Ensino da região Centro e da Região de Itu e à Secretaria de Estado da Educação.

Por sua trajetória como instituição dedicada exclusivamente ao ensino a distância, o Instituto Universal Brasileiro insere-se como uma das mais tradicionais instituições brasileiras de educação a distância por correspondência, tendo formado, desde sua criação, em seus cursos técnicos e profissionalizantes, mais de 3.400.000 pessoas em todo o território nacional. O ensino a distância oferecido pelo Instituto Universal Brasileiro, desde sua fundação, tem favorecido especialmente a população de baixa renda, contando com a fundamental colaboração da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, que tem garantido a chegada dos seus materiais didáticos (apostilas) aos alunos de todos os cantos do Brasil, bem como a troca de informações entre o Instituto e seu alunado.

Com autorização para oferecer também a distância, os cursos Supletivos de nível Fundamental e Médio, o Centro de Ensino Supletivo a Distância do Instituto Universal Brasileiro aprimorou sua sistemática operacional, no sentido de facultar aos alunos impossibilitados de freqüentarem cursos presenciais, a conclusão de seus estudos à distância. Para isso criou Unidades de Atendimento aos alunos. São 07 (sete) as Unidades de Atendimento na Capital (locais estes onde o aluno pode tirar suas dúvidas diretamente com os professores e realizar as avaliações presenciais) --- 02(duas) Unidades Administrativas; 01(uma) na Capital e 01(uma) no interior do Estado, além de um parque gráfico localizado no interior do Estado (com área total de 30.000m² e área construída de 6000 m²), onde é processada toda a impressão do material utilizado pelos seus alunos, garantindo a estrutura de atendimento, visando trazer a escola cada vez mais para perto do aluno e beneficiando a locomoção deste. A instituição conta ainda com um corpo docente especializado para atender aos alunos, salas de avaliações (para provas presenciais), salas de vídeo, salas individuais e coletivas com professor, além de outros equipamentos didáticos empregados nos cursos.

A sede do Instituto Universal Brasileiro está localizada na cidade de São Paulo/SP e os alunos contam com 07 Unidades de Atendimento, sendo que 05 delas encontram-se no cidade de São Paulo/SP e 02 no interior do Estado, assim distribuídas:

Sede – localizada na região central da capital;
Subsede 01-- Unidade Brooklim (localizada na Zona Sul da capital);
Subsede 02-- Unidade Boituva (localizada no interior do Estado);
Subsede 03-- Unidade Santo Amaro (na Zona Sul da capital);

Subsede 04-- Unidade Lapa (localizada na Zona Oeste da capital);
 Subsede 05-- Unidade Itaquera (localizada na Zona Leste da capital);
 Subsede 06-- Unidade São Mateus (localizada na Zona Leste da capital);
 Subsede 07-- Unidade Guarulhos (localizada na grande São Paulo).

Perfil do alunado do Ensino Fundamental e Médio do Instituto Universal Brasileiro

Alunos matriculados no Ensino Fundamental do IUB de 01/1996 a 04/2001:

Faixa etária:	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
15 a 17 anos	153 alunos	127 alunos	108 alunos	48 alunos
18 a 21 anos	1.374 alunos	829 alunos	720 alunos	440 alunos
22 a 31 anos	6.938 alunos	2.549 alunos	2.041 alunos	1.375 alunos
32 a 41 anos	4.677 alunos	1.196 alunos	1.009 alunos	634 alunos
42 a 51 anos	2.581 alunos	284 alunos	253 alunos	144 alunos
52 a 61 anos	748 alunos	35 alunos	33 alunos	52 alunos
62 a 71 anos	144 alunos	02 alunos	02 alunos	12 alunos
72 a 81 anos	26 alunos	nenhum	04 alunos	03 alunos
Total	16.641 alunos	5.022 alunos	4.170 alunos	2.708 alunos

Alunos matriculados no Ensino Médio do Instituto Universal Brasileiro de 01/1996 a 04/2001:

Faixa etária:	1ª série	2ª série	3ª série
18 a 21 anos	774 alunos	395 alunos	261 alunos
22 a 31 anos	6.185 alunos	2.034 alunos	1.143 alunos
32 a 41 anos	4.624 alunos	878 alunos	452 alunos
42 a 51 anos	1.569 alunos	196 alunos	116 alunos
52 a 61 anos	323 alunos	26 alunos	08 alunos
62 a 71 anos	42 alunos	02 alunos	01 aluno
71 a 82 anos	05 alunos	nenhum	nenhum
Total	13.522 alunos	3.531 alunos	1.981 alunos

Total de alunos matriculados no Instituto Universal Brasileiro de 01/1996 a 04/2001:

Ensino Fundamental	28.541 alunos (concluintes, desistentes e cursando)
Ensino Médio	19.034 alunos (concluintes, desistentes e cursando)

Certificados de conclusão expedidos pelo Instituto Universal Brasileiro de 1996 a 2001:

Ensino Fundamental : 2.137
 Ensino Médio: 1.316

Quanto à origem:

Os alunos do Instituto Universal Brasileiro são oriundos de todo o território nacional, sendo a maioria deles das regiões Norte e Nordeste;

Quanto à situação econômica:

Os alunos do Instituto Universal Brasileiro são assalariados com renda mensal entre 02(dois) e 06(seis) salários mínimos, desempregados, mão de obra não qualificada e sem profissão específica;

Quanto ao objetivo da procura pelo ensino à distância:

Os alunos do Instituto Universal Brasileiro que estão empregados procuram o curso para garantir o emprego ou ascender dentro da empresa, os desempregados porque necessitam de escolaridade para

poder candidatar-se a uma função e os demais para adquirir conhecimentos para a sua formação pessoal;

Quanto às necessidades para o alcance desses objetivos:

Os alunos do Instituto Universal Brasileiro empregados têm urgência na aquisição do conhecimento e conclusão do curso para não perder a oportunidade de ascender no trabalho, os desempregados têm urgência na conclusão do curso devido a exigência do mercado e os demais precisam de material específico para o aprendizado à distância e comodidade do acesso (local, horário de estudo, provas).

Quanto ao Material didático:

Todos os alunos precisam de um material didático que propicie o aprendizado a distância.

Quanto ao Acesso:

Todos os alunos precisam de facilidade de acesso ao local da Instituição (próximo da residência ou do trabalho) para evitar maiores gastos.

Quanto aos Horários:

Todos os alunos precisam de flexibilidade de horários tanto para as aulas quanto para as provas, conforme suas disponibilidades.

Quanto ao Conhecimento:

Todos os alunos precisam de uma escolaridade que permita competir no mercado de trabalho e que lhes habilite a inserção ativa e participativa na sociedade.

O QUE O INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO OFERECE PARA ATENDER AS NECESSIDADES DESSES ALUNOS

O Instituto Universal Brasileiro preocupa-se em atender uma clientela que, por razões diversas, não teve a oportunidade de acesso e permanência na escola e que agora, em idade adulta, enfrenta o problema da necessidade de concluir a escolarização. Para tanto, o ensino a distância, oferecendo um regime não presencial, beneficia a pessoa que tem uma jornada de trabalho que não lhe permite ter condições para estudar em escolas convencionais.

Os cursos são oferecidos por módulos, com todos os materiais enviados via correio, provas presenciais periódicas, locais de fácil acesso, flexibilidade de dias e horários tanto para aulas de reforço quanto para as avaliações, plantões de dúvidas com professores gabaritados para atendimento individual ou em grupo, conclusões parciais das disciplinas curriculares e certificado reconhecido ao aluno que reunir as conclusões parciais de todas as disciplinas previstas na Base Nacional Comum da Lei 9394/96.

Ingresso/matrícula:

A reserva da matrícula pode ser feita pessoalmente nas Unidades, pelo correio ou pela *internet*. O candidato deve fornecer a documentação pessoal e comprovantes de escolaridade no ato da matrícula, a qual será feita por disciplina ou série, de acordo com a análise do seu histórico escolar.

Módulo preparatório: (para alunos que pretendem ingressar na 5ª série do ensino fundamental).

Este módulo tem por objetivo verificar se o aluno tem o necessário conhecimento para ler e interpretar textos (condição básica para fazer com sucesso um curso a distância), bem como os conhecimentos básicos de matemática. Para este módulo, o aluno conta também com um material específico adotado pelo Instituto, o qual visa a perfeita assimilação por parte do aluno, através de texto conciso e claro,

além de avaliação e acompanhamento através de exercícios de auto-aprendizagem no final de cada aula, teste de auto-avaliação e tarefa.

Material impresso auto-instrucional:

É um material que possibilita a aprendizagem à distância, além de professores à disposição em cada Unidade para esclarecer as dúvidas do aluno. A organização por disciplina permite que o aluno conclua cada uma delas de acordo com o seu interesse e disponibilidade de tempo para o estudo e receba, ao término do último módulo, uma certificação parcial (da disciplina cursada).

Material didático:

Constituído de apostilas que são enviadas ao aluno pelo Correio ou entregues pessoalmente àqueles que residem ou trabalham próximo às Unidades de atendimento do Instituto. Essas apostilas são organizadas em torno de segmentos temáticos e acompanhadas de exercícios que objetivam a fixação da aprendizagem. Esses exercícios são acompanhados de gabaritos que permitem ao aluno monitorar o próprio progresso nos estudos. No final da apostila existe um teste de auto-avaliação.

Ao término de cada módulo, o aluno deverá, ainda, enviar para a Unidade em que está matriculado a tarefa que será corrigida e comentada pelo orientador de aprendizagem. A tarefa tem por objetivo verificar se o aluno está efetivamente preparado para realizar a avaliação presencial.

Sistema de aprendizagem:

É desenvolvido por meio de intensa troca de correspondência entre a Instituição e o Aluno, para solucionar grande parte dos problemas instrucionais e com isso se estabelece uma relação de proximidade entre as partes, diminuindo as angústias e as inseguranças do aluno. Assim, o Ensino à Distância não se constitui numa simples troca de correspondência, mas numa relação de amizade entre aluno e instituição que, com o tempo, acaba se consolidando.

Acompanhamento escolar:

Existe um canal aberto para a consulta do aluno ao seu suporte técnico, onde os orientadores de aprendizagem ficam disponíveis para o seu atendimento, seja por carta, telefone, *internet* ou pessoalmente. Além disso, o suporte técnico monitora mensalmente o andamento do curso de cada aluno, contando com um software exclusivo para acompanhamento do processo de aprendizagem. É possível, com sua aplicação, verificar aspectos fundamentais para o êxito do ensino à distância desde a periodicidade na entrega da tarefa, passando pelo grau de assimilação do conhecimento específico nas disciplinas, até o ritmo e a capacidade individual de aprendizagem do aluno. O software permite ainda que para cada situação se envie um tipo de correspondência personalizada, mantendo contato permanente com o aluno, motivando-o a perseverar na continuidade de seus estudos.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PRESENCIAL

A Avaliação formativa:

Ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem, que incide na auto-avaliação na correção de exercícios e testes que o aluno executa na medida em que estuda: na tarefa realizada no final de cada estudo, quando envia e recebe de volta (com a devida correção) e cujo resultado constará de sua ficha de acompanhamento.

A Avaliação presencial:

Ocorre quando o aluno está apto, após o envio e devolução da tarefa corrigida. O aluno agenda o local, data e horário para esta avaliação, pelo correio, por fone, pela *internet* ou pessoalmente nas Unidades. As avaliações presenciais são elaboradas de forma a aferir qualitativa e quantitativamente os conhecimentos de cada aluno nas diferentes Unidades de estudo e realizadas sob supervisão. O

resultado da Avaliação Presencial é comunicado ao aluno no mesmo dia. Essa pontuação comporá seu histórico escolar e a exigência dessa pontuação é de 50% (cinquenta por cento) para sua aprovação.

APÊNDICE 05**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Maria Esmeralda Mineu Zamlutti
 Curso de Doutorado em Educação
 Pesquisa sobre Educação a Distância

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
 (roteiro de entrevista semidirigida e de depoimento)

Este instrumento tem por objetivo coletar dados junto a pessoas vinculadas à educação a distância, os quais farão parte da pesquisa de campo do trabalho intitulado: “Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40”, sendo garantido total sigilo ao entrevistado ou depoente que não autorizar a divulgação do seu nome no referido trabalho. Caso o entrevistado ou depoente aceite ser identificado deverá assinar a autorização em anexo, permitindo inclusive sua publicação no corpo do trabalho (na íntegra ou em partes, devendo estas últimas serem identificadas na autorização).

Do depoente ou entrevistado:

I. Identificação: _____

II. Tipo de vínculo com EAD

tutor coordenador pesquisador estudioso
 autor mantenedor curioso

Outro(s): _____

III. Tempo de vínculo com EAD: _____

IV. Discorrer sobre seus conhecimentos , trabalhos, publicações, envolvimento... com EAD

V. Falar sobre sua concepção a respeito de EAD: _____

Agradecemos por colaborar com este trabalho
 Maria Esmeralda Mineu Zamlutti

APÊNDICE 06**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO**

AUTORIZO a pesquisadora Maria Esmeralda Mineu Zamlutti, psicóloga (CRP: 06/32.705-3), aluna regular do Curso de Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (RA: 007544), a publicar o teor da minha entrevista (ou depoimento) em sua Tese de Doutorado intitulada “Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40”.

Autorizo a publicação na íntegra ()

Autorizo a publicação de apenas algumas partes () identificar as partes

Autorizo minha identificação ()

Não autorizo minha identificação ()

Local e data

Nome e assinatura

ANEXOS

Relação dos anexos que acompanham este trabalho

Anexo 01-

Íntegra do depoimento de Arnaldo Niskier – recebido por *e-mail* em 12/06/2003

Anexo 02 -

Regulamentação da EAD no Brasil, disponível no *site* do Ministério da Educação e Cultura- Secretaria de Educação a Distância, em 10/07/2003
(<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/regulamentaçãoEAD.shtm>)

Anexo 03 -

Tabela II.1 – de GUARANYS e CASTRO, 1979, p. 16-17

Anexo 04 -

Pequeno histórico do Instituto Rádio-Técnico Monitor S/A-
(MEC/UERJ, 1980, p. 111-118)

Anexo 05 -

Pequeno histórico do Instituto Monitor S/A
(GUARANYS e CASTRO, 1979, p.18)

Anexo 06 -

Pequeno histórico do Instituto Universal Brasileiro
(MEC/UERJ, 1980, p. 105-110)

Anexo 07 -

Pequeno histórico do Instituto Universal Brasileiro
(GUARANYS e CASTRO, 1979, p. 18)

Anexo 08-

A Educação na Constituição Brasileira de 1934

Anexo 09 -

A Educação na Constituição Brasileira de 1937

ANEXO 01

Íntegra do depoimento de ARNALDO NISKIER, recebido por e-mail em 12/06/2003

“ABAIXO OS “FANTASMAS”

Arnaldo Niskier

Historicamente, a educação à distância pode ter mais de 500 anos, pois os nossos índios, quando se comunicavam por tambor, certamente exercitavam uma forma de transmissão que tinha características pedagógicas. O médico Irazy Novah Moraes contou-me que, em 1974, era presidente da Televisão Educativa da USP. Esteve no estado norte-americano de Nevada, em companhia do então reitor Orlando Marques de Paiva, para as comemorações dos 50 anos da rádio educativo dos Estados Unidos.

Na ocasião, foi-lhe apresentado o programa de ensino à distância para os 850 mil índios que ainda restavam nas montanhas rochosas. Um satélite para educação á distância passava duas vezes ao dia. Os índios, com o maior interesse, assistiam às aulas pela TV e tiravam suas dúvidas pelo rádio.

No Canadá, que visitei para estudos, o fenômeno se repetiu e hoje a Schoolnet faz o maior sucesso, utilizando o satélite doméstico de telecomunicações para a educação à distância. Assim foi grandemente valorizado o trabalho das escolas técnicas, implantando-se os cursos pós-secundários, como se pretende realizar no Rio de Janeiro. O Canadá faz isso há 20 anos, com o maior sucesso, sendo os seus técnicos bastante disputados pela sociedade, graças à qualidade com que são colocados no mercado.

Há sistemas poderosos na Austrália e na Inglaterra, onde viceja, servindo de modelos a outros países, a bem sucedida Open University, hoje com cerca de 200 mil alunos, depois de um início desconfiado. O segredo do seu êxito? Contou-me pessoalmente o seu diretor, em Londres: “Qualidade nas aulas elaboradas e rigor nos exames.”

E no Brasil, além da fúria legislante? As experiências oficiais não entusiasmam, sendo muito mais provável que bons resultados provenham de iniciativas como a Rede Futura, já espalhada por todo o nosso imenso território – e com uma gestão competente.

O Plano Nacional de Educação prevê o crescimento das instituições que ministram cursos à distância com direção a certificação. Os exames e o registro de diplomas também serão regulamentados (espera-se que tudo passe pelo Conselho Nacional de Educação), a fim de que se assegure a qualidade do ensino ministrado e a correção absoluta nos procedimentos indispensáveis à preservação da seriedade com que a modalidade precisa ser tratada.

O Decreto 2494, de 10 de fevereiro de 1998, conceituou o que se entende por educação à distância: é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de

informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Hoje, no País uma grande preocupação com a avaliação. Menos mal que se tenha chegado a esse estágio, para assegurar a qualidade nesse tipo de experimento pedagógico. O que for autorizado em termos de credenciamento (válido por cinco anos) deverá ser acompanhado por um sistema cuidadoso de avaliação, que não poderá prescindir dos exames oficiais, com a presença física dos alunos. Não é modalidade própria para “fantasmas”, em nenhuma hipótese.

Embora exista a previsão legal de emprego da metodologia em todos os graus do ensino, há uma primeira ênfase com o ensino superior, recomendando-se que o credenciamento só seja feito se a instituição já for autorizada como entidade de ensino superior, mantendo pelo menos um curso reconhecido. As notas do provão devem ser consideradas, ao lado da qualificação docente e da infraestrutura de tecnologias educacionais, valorizando-se a interação. E sugere-se a limitação a uma ou mais áreas específicas do conhecimento, em que a instituição mantenha cursos regulares reconhecidos e de bom conceito.

COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Arnaldo Niskier

A modalidade da educação à distância não é propriamente uma novidade na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Desde o início da década de 70, por inspiração do então ministro Jarbas Passarinho e as ações objetivas do educador Newton Sucupira, ouve-se falar no assunto, que não escapou à sensibilidade da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.

Na lei brasileira, entretanto, foi a primeira vez que se fez referência à modalidade, conhecida no mundo desenvolvido desde o século passado. Como sempre, chegamos atrasados. Hoje, o Conselho Nacional de Educação está firmando critérios rigorosos para o credenciamento de instituições capazes de utilizar a educação à distância, procurando valorizar, nesse empenho, a tradição de quem já se encontra no mercado, embora de forma difusa.

Foi difícil entender, no mundo caracterizado pelas maravilhas da Sociedade de Informação, possíveis resistências ao emprego da EAD. Só o fato de ainda exibirmos a estatística de 16 milhões de analfabetos seria motivo bastante para a utilização de tecnologias educacionais, hoje disponíveis para a educação, como é o caso dos vídeos, televisões, computadores e a assombrosa internet.

Se fosse necessário um segundo exemplo, citaríamos a reduzida qualificação da nossa força de trabalho. Temos 74 milhões de brasileiros na população economicamente ativa e somente 9% desse total acessa programas de educação profissional de forma regular. O que é pior: com menos de quatro anos de escolaridade média. Deseja-se matricular cerca de 20% da PEA em educação profissional, o que justifica uma grande reforma do ensino médio. A vertente da formação profissional, expressa no Decreto nº 2.208/97, apresenta

uma incrível potencialidade, tanto mais que cresce enormemente a matrícula no ensino médio, de um modo geral. Nos últimos quatro anos, houve um incremento de 1,5 milhão de estudantes. Já imaginaram o impacto desse número no ensino superior, que se encontrava estagnado desde a década de 80?

Temos o Plano Nacional de Educação, uma exigência constitucional que se cumpre, com a participação solidária de estados e municípios. Baseado no projeto de “Educação para Todos”, uma iniciativa da Unesco (Declaração de Jomtien, Tailândia), será montado em parceria pelo Conselho Nacional de Educação e Inep, com uma particularidade que é notável: um dos seus temas preferenciais é a educação à distância – e o que ela pode representar para o País como recurso pedagógico nos próximos 10 anos.

Na fase de discussão do PNE, sugerimos à professora Eunice Durham, então no CNE, que utilizasse não apenas os recursos da TV Executiva, mas também a rede de televisão educativa hoje vinculada à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, além da Rádio MEC. Dando caráter interativo a esse esquema, pode-se conhecer de forma inédita o pensamento de professores e especialistas do Brasil inteiro, com vistas a um planejamento que contemple os anseios e as reivindicações das bases, afastando o indesejável caráter centralizador de outros projetos nacionais.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA INTERATIVA

Arnaldo Niskier

A história da teleducação brasileira nasceu há muitos anos, numa época em que nem a mais fértil imaginação poderia prever os recursos hoje existentes.

Quando se fala em educação à distância interativa, por exemplo, com base no emprego de satélites domésticos de telecomunicações, quem poderia supor que houvesse tamanha oferta mundial de teleconferências, reunindo universidades dos mais distantes rincões? A interatividade significa debate em tempo real, o que antes seria impossível estimar.

Hoje, a Universidade Federal de Santa Catarina, com apoio em agências oficiais de financiamento, como a Capes e o CNPq, realiza um belo trabalho de pós-graduação à distância. Tem 250 alunos em mestrado e doutorado, integrando fortemente o seu trabalho com o mundo empresarial, como nos disse João Vianney, responsável pelo projeto.

Em outro plano nacional, existe a Univir, criada e administrada pioneiramente pela Faculdade Carioca do Rio de Janeiro. Adotou um esquema inédito de professores de tempo integral virtual, utilizando endereços eletrônicos e viabilizando cursos para 1 milhão de usuários da internet no Brasil, público que cresce na proporção de 10% ao ano (são 60 milhões no mundo). Já oferece trabalho na área biomédica (para a Unimed), na elétrica (Eletrobrás), no comércio exterior (WTC de São Paulo) e na área pedagógica, com cursos sobre LDB e Filosofia da Educação.

Podemos citar também, como ocorreu no Fórum sobre Educação Superior à Distância, patrocinado pela Fundação Cesgranrio, o exemplo da Universidade Federal de Mato

Grosso. Sem apoio do MEC, dispõe de 1000 vagas nas licenciaturas oferecidas à distância no interior do estado, agindo numa interação efetiva, isto sim, com a Secretaria Estadual de Educação (treina 32 mil professores).

Ainda não dispomos de uma Política Nacional de Educação à Distância, o que é bem sintomático. O professor Walter Garcia, presidente da ABT, estima que em 10 anos teremos cinco vezes mais alunos de educação à distância do que os que se encontram hoje freqüentando cursos presenciais. Isso quer dizer que o Brasil terá, relativamente em pouco tempo, cerca de 10 milhões de alunos nos cursos à distância.

O que se espera é que os materiais de apoio sejam de boa qualidade e que se processe um aprendizado coletivo, cooperativo, como é próprio dessa modalidade, que está longe de poder ser confundida com um supletivo de 2ª categoria. Aliás, o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, do Conselho Nacional de Educação, fechando o Fórum da Cesgranrio, chamou a atenção para a necessidade de qualificação do corpo docente, longe dos métodos tradicionais, com o pleno emprego da educação à distância, “em que confio de forma definitiva”.

A professora Fátima Cunha disse depois o que seria preciso fazer: “Mudar a legislação tímida, omissa e incoerente do MEC”. Para que se pudesse alcançar um padrão de excelência como existe na Espanha (UNED), onde estudam, nessa modalidade, com muito sucesso, algo em torno de 150 mil alunos.

NOVAS LEIS, NOVOS PROBLEMAS

Arnaldo Niskier

Desde 1996 temos uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Demorou quase cinco anos para que o Congresso aprovasse o Plano Nacional de Educação, prazo que naturalmente consideramos inconcebível. O que acontece com esses instrumentos legais é que eles trazem mais dúvidas do que certezas, na aplicação do seu conteúdo. Veja-se o caso da educação à distância, que era uma inovação de primeira. Na prática, pouco saiu do chão, com uma tímida e assustada política oficial. Há receio de facilitário pedagógico. As autoridades têm medo de passar à história como responsáveis pelo atraso na formação e aperfeiçoamento dos professores e especialistas brasileiros.

A esperança reside na capacidade de resistência dos professores, na inserção dos jovens que se estão formando, apesar das dificuldades, e na cobrança enérgica de providências oficiais. A formação e o aperfeiçoamento dos professores, com a conseqüente remuneração compatível com os padrões de dignidade humana, são providências que não podem mais tardar.

Estamos trabalhando com novos alunos e velhos professores, se considerada a mentalidade vigente.

Se é necessário aperfeiçoar a formação, utilizar os recursos da educação à distância nesse processo, não menos relevante – e disso

Qual é o estudante que se sente feliz, na freqüência a uma escola precária e mal cheirosa? A equação perversa hoje vivida é a seguinte: chegam mais alunos e a existência de recursos diminui. Quando se “badala” a informatização completa das escolas, diante desse quadro lamentável, não há como acreditar, sem modificações estruturais, ser isso, em prazo curto”.

ANEXO 02**MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO**

Secretaria de Educação a Distância



Organização

Mapa do Site

Tire suas Dúvidas

Fale Conosco

Pesquisa

Linhas de Ação

Metas

Regulamentação
em EAD no BrasilIndicadores de
QualidadeInstituições
Credenciadas

Principais Programas

Relatórios de Gestão

Regulamentação da EAD no Brasil

As bases legais da educação a distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto n.º 2.561, de 12 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 09 de abril de 2001 (publicada no D.O.U. de 09/04/98).

Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabrece a pós-graduação lato e stricto sensu.

A. Ensino fundamental, médio e técnico a distância:

De acordo com o Art. 2º do Decreto n.º 2.494/98, "os cursos a distância que conferem diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas credenciadas para esse fim (...)".

Para oferta de cursos a distância dirigidos à educação fundamental de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico, o Decreto n.º 2.561/98 delegou competência aos integrantes dos sistemas de ensino de que trata o artigo 8º da LDB, para o credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições.

Assim, as propostas de cursos nesses níveis deverão ser encaminhadas ao órgão municipal ou estadual responsável pelo credenciamento de instituições e autarquias (Conselhos Estaduais de Educação) – a menos que se trate de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, quando, então, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

B. Ensino superior (graduação) e educação profissional em nível tecnológico

No caso da oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para cada curso que pretenda oferecer, o processo de credenciamento. O processo será analisado pelo Conselho Nacional de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso e pelo Conselho Nacional de Educação. O Parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. O projeto da instituição será o foco principal da análise. Para orientar a elaboração do curso de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância elaborou os *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*, disponível no site www.mec.gov.br/seed/tvescola/regulamentacaoEAD.shtm. As bases legais são as indicadas no primeiro parágrafo deste texto.

C. Pós-graduação a distância

A possibilidade de cursos de mestrado, doutorado e especialização a distância foi estabelecida pela Resolução nº 01, da Câmara de Ensino Superior-CES, do Conselho Nacional de Educação, de 3 de abril de 2001.

O artigo 3º, tendo em vista o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei nº 9.394, de 1996, estabelece que os cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecerão às normas de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas na Resolução nº 01, de 3 de abril de 2001.

No artigo 11, a Resolução nº 1, de 2001, também conforme o disposto no § 1º 9.394/96, de 1996, estabelece que os cursos de pós-graduação lato sensu a distância oferecidos por instituições credenciadas pela União.

Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

D. Diplomas e certificados de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras

Conforme o Art. 6º do Dec. 2.494/98, os diplomas e certificados de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições brasileiras, deverão ser revalidados para gerarem os efeitos legais.

A Resolução CES/CNE 01, de 3 de abril de 2001, relativa a cursos de pós-graduação stricto sensu, artigo 4º, que “os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação stricto sensu emitidos por instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, deverão ser registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em nível superior ou equivalente.”

Vale ressaltar que a Resolução CES/CNE nº 2, de 3 de abril de 2001, determina, em seu artigo 1º, que “os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais, deverão seguir o processo de admissão de novos alunos”.

Estabelece, ainda, que essas instituições estrangeiras deverão, no prazo de 90 dias, contar da data de homologação da Resolução, encaminhar à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP a relação dos diplomados, bem como dos alunos matriculados, com a previsão do prazo de conclusão. Os referidos cursos “deverão encaminhar documentação necessária para o processo de admissão por intermédio da CAPES”.

Onde encontrar a legislação A legislação citada pode ser encontrada na Internet (<http://www.mec.gov.br>, no link “Legislação Educacional”) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (<http://www.mec.gov.br/cne>).

E

INSTITUIÇÕES CREDENCIADAS/CURSOS OU PROGRAMAS AUTORIZADOS

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV **Da Organização da Educação Nacional**

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º. As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

[/arqdoc/2714.doc](#) Alterado por - Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998; os arts. 11 e 12.
[/arqdoc/2698.doc](#) Regulamenta - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o art. 80

DECRETO N.º 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998.

Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o desc credenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º As Instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998, 117º dia da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

/arqdoc/2712.doc Altera - Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998: os arts. 11 e 12.

DECRETO N.º 2.561, DE 27 DE ABRIL DE 1998

Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A :

Art. 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.” (NR)

“Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.” (NR)

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

PORTARIA N.º 301, DE 7 DE ABRIL DE 1998
(Diário Oficial de 9 de abril de 1998)

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, considerando:

o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; e

a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, resolve:

Art. 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva.

§ 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de educação fundamental dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e a educação profissional em nível técnico, deverá apresentar solicitação às autoridades integrantes dos respectivos sistemas.

§ 2º As instituições poderão, em qualquer época, apresentar as solicitações de credenciamento de que trata esta Portaria.

Art. 2º O credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios:

I – breve histórico que contemple localização da sede, capacidade financeira, administrativa, infra-estrutura, denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais, inclusive da mantenedora;

II – qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares - corpo docente e especialistas nos diferentes meios de informação a serem utilizados - e de eventuais instituições parceiras;

III – infra-estrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar;

IV – resultados obtidos em avaliações nacionais, quando for o caso;

V – experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.

Art. 3º A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:

I – estatuto da instituição e definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada cargo, esclarecendo atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de

acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados existentes;

II – elenco dos cursos já autorizados e reconhecidos, quando for o caso;

III – dados sobre o curso pretendido: objetivos, estrutura curricular, ementas, carga horária estimada para a integralização do curso, material didático e meios instrucionais a serem utilizados;

IV – descrição da infra-estrutura, em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita e aparelhos de fax à disposição de tutores a alunos, dentre outros;

V – descrição clara da política de suporte aos professores que irão atuar como tutores e de atendimento aos alunos, incluindo a relação numérica entre eles, a possibilidade de acesso à instituição, para os residentes na mesma localidade e formas de interação e comunicação com os não-residentes;

VI – identificação das equipes multidisciplinares - docentes e técnicos - envolvidas no projeto e dos docentes responsáveis por cada disciplina e pelo curso em geral, incluindo qualificação e experiência profissional;

VII – indicação de atividades extracurriculares, aulas práticas e estágio profissional oferecidos aos alunos;

VIII – descrição do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e da avaliação do rendimento do aluno ao longo do processo e ao seu término.

§ 1º O projeto referido no *caput* deste artigo será integralmente considerado nos futuros processos de avaliação e credenciamento da instituição.

§ 2º Sempre que houver parceria entre instituições para a oferta de cursos a distância, as informações exigidas neste artigo estendem-se a todos os envolvidos.

Art. 4º As informações apresentadas pela proponente poderão ser complementadas pela Secretaria de Ensino Superior - SESu e Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com informações adicionais da Secretaria de Educação a Distância – SEED, podendo incluir outras, prestadas por órgãos do MEC ou por instituições de reconhecida competência na área de educação a distância.

Art. 5º A Secretaria de Ensino Superior - SESu, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, respectivamente no que diz respeito à educação superior e educação profissional, e a Secretaria de Educação a Distância - SEED, completado o conjunto de informações, constituirão uma comissão de credenciamento, especialmente designada para avaliar a documentação apresentada e verificar, *in loco*, as condições de funcionamento e potencialidades da instituição.

§ 1.º O credenciamento de instituições para oferecer cursos de graduação a distância se dará com o ato legal de funcionamento de seus cursos.

§ 2.º Sempre que as instituições interessadas em credenciar-se para oferecer cursos de graduação a distância não estiverem credenciadas como instituições de educação superior para o ensino

presencial, deverão apresentar, no projeto de que trata a art. 3.º desta Portaria, as informações e dados previstos no art. 2.º da Portaria MEC n.º 640, de 13 de maio de 1997.

Art. 6º A comissão de credenciamento, uma vez concluída a análise da solicitação, elaborará relatório detalhado, no qual recomendará ou não o credenciamento da instituição.

Parágrafo único. A análise de que trata este artigo, no que se refere aos cursos de graduação a distância, será analisada pela comissão de credenciamento e pela SESu/MEC, atendendo ao disposto na Portaria n.º 640, de 1997, em tudo o que for aplicável.

Art. 7º O relatório da comissão, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da Secretaria de Ensino Superior - SESu e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, que será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, para deliberação.

Art. 8º O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o artigo anterior será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto para homologação.

§ 1º Havendo homologação de parecer favorável, pelo Ministro, o credenciamento far-se-á por ato do Poder Executivo.

§ 2º Em caso de homologação de parecer desfavorável, a instituição interessada só poderá solicitar novo credenciamento após o prazo de dois anos, a contar da data da homologação do parecer no Diário Oficial.

Art. 9º O reconhecimento de cursos superiores de graduação a distância autorizados e a autorização de novos cursos de graduação e cursos sequenciais a distância, nas instituições credenciadas para a oferta de educação a distância, deverão obedecer o que dispõe a Portaria n.º 641, de 13 de maio de 1997, e n.º 887, de 30 de julho de 1997, no que for aplicável.

Art. 10 As instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos.

Art. 11 Será sustada a tramitação de solicitação de credenciamento de que trata esta Portaria, quando a proponente ou sua mantenedora estiverem submetidas a sindicância ou inquérito administrativo.

Art. 12 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001.^(*)

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “g”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e nos artigos 9º, incisos VII e IX, 44, inciso III, 46 e 48, §§ 1º e 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Parecer CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão-somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

§ 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 12 (doze) meses após o início do funcionamento dos mesmos.

§ 5º É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso.

§ 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* devem ser apresentados à CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos por essa agência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras ou entre estas e instituições estrangeiras obedecem às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

^(*) CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.

^(*) CNE. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, de de 2001. Seção 1, p. .

Parágrafo único. A emissão de diploma de pós-graduação *stricto sensu* por instituição brasileira exige que a defesa da dissertação ou da tese seja nela realizada.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.

Art. 4º Os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim.

§ 1º A universidade poderá, em casos excepcionais, solicitar parecer de instituição de ensino especializada na área de conhecimento na qual foi obtido o título.

§ 2º A universidade deve pronunciar-se sobre o pedido de reconhecimento no prazo de 6 (seis) meses da data de recepção do mesmo, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível.

§ 3º Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecimento pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º É admitida, excepcionalmente, a obtenção de título de doutor mediante defesa direta de tese, de acordo com o que estabelecerem as normas da universidade onde tal defesa for realizada.

§ 1º A defesa direta de tese de doutorado só pode ser feita em universidade que ofereça programa de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento.

§ 2º O diploma expedido após defesa direta de tese de doutorado tem validade nacional.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Art. 7º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido.

Art. 10 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e ser acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V - indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem ter registro próprio na instituição que os expedir.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE 5/83, as Resoluções CNE/CES 2/96, 1/97 e 3/99 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO 03

TABELA II.1
ESCOLAS POR CORRESPONDÊNCIA - 1977

Nº de Ordem	Entidades	Estado -Sede	Ano de fundação	Assunto	Nº de Cursos	Número de Alunos						Evasão (%)	Custo Médio por Curso (Cr \$)	Número de Lições	Duração Média (Meses)
						1970*	1971*	1972*	1975	1976	1977				
A	Setor Público														
1	IBAM (HPC)	RJ	1967	Administração Municipal	7				24.792		47		10		
2	SENAC	RJ	1973	Setor Terciário	8				11.411		30-35				
3	ESG	RJ	1973	Atualização	1				227		10.000		5		
4	SETEN-CEP (Min. Ex.)	RJ	1974	Treinamento	3			110	110		4.000				
5	CDRH/SEC-RJ	RJ	1975	Prof. Ciências	3				120		150-300		50		
				Supervisão					727				10		
6	IRDEB	BA	1975	Supletivo Segundo Grau	10				218				20		5
7	EMBRATEL	RJ	1975	Treinamento	5			1913	2.481	4.000	1.125				
B	Setor Privado														
8	Instituto Rádio Técnico Monitor	SP	1939	Vários	18	7.510	4.818		25.000		40-90*	406-1.842	15-30		10
9	Instituto Universal Brasileiro	SP	1941	Vários	25			65000	120.000	0	70-85**	441-1.496	15-33		8
10	A Voz da Profecia	RJ	1943	Evangelho	7				25.000						
11	Cursos Especializados Ultra-modernos	RJ	1961	Violão e Guitarra	2				50				7		
12	Occidental Schools	SP	1962	Eletrônica	2				6996 (mat.)	13.000	0	7.790c/kit	150		36
	(EUA 1943)			Rádio/TV										5.890s/kit	36
13	Cursos Guanabara de En-sino Livre	RJ	1967	Saúde e vários	12	1.500	2.500		895		90*	240-400			
14	Instituto "Mens Sana"	SP	1967	Parapsicologia	1							400	13		
15	Instituto Cosmos Beleza (do-nos vieram da Argentina)	RJ	1970	Cosmetologia	2										10
16	Promotora Profissional Brasileira (Argentina)	RJ	1972	Vários	14								130-150		
17	Centro de Socialização	RJ	1972	Vários	6			(1974 a 76 - 600)			33		360		
18	Instituto Universal Center (EUA)	RJ	1974	Mágica	1								749		11
19	Curso de Auxiliares de Clí-nica e de Cirurgia Ltda.	RJ	1975	Saúde e vários	6					2.671					
20	Instituto de Beleza Moderna (traduzido do Espanhol)	RJ		Cosmetologia	1								1.133		48
21	Dom Bosco Escola Reunidas	SP		Vários	26	6939	5219				81-83*				
22	Escolas Internacionais	SP	Brasil 1904	Vários	16	5.398	5.933								
23	Divulgação Brasileira de Cursos (mesmo dono da Dom Bosco)	SP		Vários (reembolso postal)	16										
24	Escolas Associadas	SP		Vários	10										
25	Academia de Ensino Círculo Familiar	SP		Vários	6										
26	Canadian Post	SP		Beleza, Fotografia	4										
27	Instituto Cultural Unicenter	SP		Inglês	1										
28	Hollywood Schools Langua-ges	SP		Inglês	1										
29	Escola de Decoração de Interiores	RJ		Decoração de Interiores	1										
30	Centro de Métodos e Sistemas	RJ		Hipnotismo	1										
31	IBEC	RJ		Egiptologia	1										

INSTITUTO RÁDIO TÉCNICO MONITOR

Endereço: Rua Timbiras, 263

Cidade: São Paulo – *Estado:* São Paulo

Caixa Postal: 30.277

Histórico

O Instituto Rádio Técnico Monitor S.A. foi fundado em 1939 por Nicolas Goldberger que permaneceu à frente da instituição até 1967. Trazendo experiência de outros países, com conhecimentos profundos de metodologia e didática adequadas ao ensino à distância, sentiu que era a ocasião de implantar no Brasil um curso por correspondência, atingindo sua população que dispersa e distante estava dos centros de ensino profissional existentes.

Sua opção foi para um ramo da Eletrônica – Rádio Técnico – Surge, então, o primeiro curso de rádio por correspondência com o objetivo de preparar profissionais para instalação, reparo e montagem de receptores de rádio.

Registrado na Prefeitura do Município de São Paulo como contribuinte de Imposto sobre serviços de qualquer natureza, inscrição nº 1044478-5; na Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo – Isento – regime especial – do Imposto de Circulação de Mercadorias – inscrição nº 100.379.260; Cadastro Geral do Contribuinte do Ministério da Fazenda – inscrição nº 60.943.974/0001-30 e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Departamento do Ensino Técnico Educação do Estado de São Paulo – Departamento do Ensino Técnico – Registro nº5, categoria COR.

Partindo para uma expansão gradativa, o Instituto Monitor ampliou seu local de trabalho, e, em 1951, já ocupava uma área construída de 900 m². Em 1954 adquiriu a Tipografia Aurora S/A que até hoje trabalha, exclusivamente, para o Instituto Monitor.

Atualmente ocupa área superior a 2000 m² no centro da cidade de São Paulo, mantendo 18 cursos profissionais na modalidade suprimto e um na modalidade suplência de 1º grau (antigo Madureza Ginásial).

O Instituto Monitor hoje está enquadrado na Lei como núcleo de Ensino Supletivo Livre por Correspondência.

Público Alvo

Há um atendimento em médio de 25.000 alunos espalhados por todo o território nacional.

112

Através da estimativa feita pela Entidade, já passaram pelo Instituto Monitor cerca de 950.000 alunos. A clientela alvo, em geral, apresenta nível de escolaridade primária (1º a 4º série do 1º grau).

Cursos Ministrados

CURSO	DURAÇÃO	CUSTO TOTAL P/Aluno
Rádio Transistores, TV (Preto e Branco) e Eletrônica Geral	15 meses	Cr\$ 2.552,00
	10 meses	Cr\$ 2.242,00
Rádio Transistores, TV (Branco e Preto e a Cores) e Eletrônica Geral	15 meses	Cr\$ 2.027,00
	10 meses	Cr\$ 1.642,00
TV a Cores e Eletrônica	10 meses	Cr\$ 946,00
	à vista	Cr\$ 794,00
Eletrotécnica	10 meses	Cr\$ 1.002,00
	5 meses	Cr\$ 937,00
	à vista	Cr\$ 851,00
Eletricista de automóvel	10 meses	Cr\$ 851,00
	5 meses	Cr\$ 771,00
	à vista	Cr\$ 707,00
Eletricista Enrolador	10 meses	Cr\$ 851,00
	5 meses	Cr\$ 771,00
	à vista	Cr\$ 707,00
Eletricista Instalador	10 meses	Cr\$ 801,00
	5 meses	Cr\$ 756,00
	à vista	Cr\$ 732,00
Transistores e Semicondutores	5 meses	Cr\$ 612,00
	à vista	Cr\$ 533,00
Desenho Artístico-Publicitário (s/estojo p/Desenho)	10 meses	Cr\$ 931,00
	à vista	Cr\$ 702,00

CURSO	DURAÇÃO	CUSTO TOTAL P/Aluno
Desenho Arquitetônico (s/estojo p/Desenho)	10 meses à vista	Cr\$ 851,00 Cr\$ 662,00
Desenho Mecânico (s/estojo p/Desenho)	10 meses à vista	Cr\$ 821,00 Cr\$ 607,00
Português e Correspondência	5 meses à vista	Cr\$ 406,00 Cr\$ 371,00
Inglês Comercial	10 meses 5 meses à vista	Cr\$ 601,00 Cr\$ 501,00 Cr\$ 414,00
Português Inglês	8 meses 5 meses à vista	Cr\$ 737,00 Cr\$ 711,00 Cr\$ 634,00
Caligrafia	10 meses 5 meses à vista	Cr\$ 575,00 Cr\$ 493,00 Cr\$ 418,00
Corte e Costura	10 meses à vista	Cr\$ 846,00 Cr\$ 561,00
Madureza Ginásial	10 meses 5 meses à vista	Cr\$ 1.271,00 Cr\$ 1.106,00 Cr\$ 1.013,00

Observação

Em preparação encontram-se Auxiliar de Escritório e Secretariado Prático.

A Entidade também pode estender a duração até 20 meses.

Fonte: Proposta de Matrícula enviada pelo Instituto.

Equipe Técnica

O quadro de colaboradores é da ordem de 100 elementos, entre diretores, funcionários, professores, técnicos e auxiliares, capacitados a dar o melhor e mais rápido atendimento aos alunos.

Todo um complexo se movimenta no atendimento ao aluno:

Agência de Publicidade: própria e de terceiros, com sua equipe trabalhando para difundir os cursos e fazer chegar até os interessados informações sobre os mesmos.

Parque gráfico próprio: com sua equipe preparando a impressão de todo o material didático.

Departamentos: seção editorial – equipe responsável pela pesquisa e revisão técnica das lições, compras, controle de qualidade, testes, embalagem, expedição.

Seção de correspondência – equipe encarregada de responder a qualquer indagação que venha a ser feita pelo aluno.

Orientação da Aprendizagem:

No preparo das lições alguns fatores são considerados como principais:

- clientela em potencial;
- nível de escolaridade desta clientela;
- poder aquisitivo da mesma;
- mercado de trabalho oferecido após o curso.

Daí após verificar que o curso terá aceitação e rentabilidade que compensem o investimento partem para um programa mínimo, suficiente e eficiente para habilitar o aluno naquilo que o curso se propõe.

Definido o programa, os professores e técnicos procuram didaticamente desenvolvê-lo ao nível da clientela proposta da seguinte maneira:

os professores preparam as lições teóricas e práticas;
os técnicos especializados desenvolvem as montagens práticas “Kits”.

Na preparação de cada lição deve o professor prever as dúvidas e perguntas que surgirão, como se estivesse numa sala de aula.

Os professores elaboram, ainda, testes e exercícios práticos de tal forma que o aluno demonstre estar aprendendo e não, simplesmente, copiando as respostas.

Avaliação da Aprendizagem

Os cursos são compostos por um certo número de fascículos que são enviados mensalmente, 1, 2 ou 3, conforme plano de pagamento. Cada fascículo contém lições teóricas e práticas.

O aproveitamento teórico é controlado pelas folhas de exame – recebendo ao aluno uma nota somente quando demonstre aproveitamento igual ou superior a 50%, nota esta, registrada em ficha. Quando isto não acontece, nova folha de Exame é enviada com a recomendação que estude, novamente as partes não entendidas.

O aproveitamento do aluno na parte práticas é controlado de duas maneiras:

Folhas de trabalhos práticos – abordam ou criam problemas e situações que seriam encontradas na prática, que são também desenvolvidas à escola e corrigidas pelos técnicos;

Montagem de Aparelhos e Equipamentos – devem produzir um resultado prático, sendo montadas com êxito.

A Folha de Trabalho prático e a Montagem de aparelhos e equipamentos têm maior valores na avaliação, pois o êxito das montagens é fundamental para o aluno.

Através de um serviço de consulta técnica (por carta), o aluno se coloca em permanente contacto com os instrutores, que, graças a experiência e conhecimento das possíveis falhas que normalmente podem ser cometidas, orientam-no na condução ao êxito.

Cada aluno tem na Escola sua ficha na qual são anotadas as notas obtidas, pagamentos enviados e respectivas datas, dados de registro, material, lições enviadas, etc.

Certificado

Para receber o certificado o aluno faz o Exame de recapitulação, e só é considerado aprovado quando o aproveitamento é igual ou superior a 50%.

Planos Futuros

No ano em curso, 1977, pretende o Instituto Monitor lançar cursos supletivos profissionalizantes a nível de 2º grau.


 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
INSTITUTO MONITOR
 NÚCLEO DE ENSINO SUPLETIVO
 SÃO PAULO - BRASIL


CERTIFICADO

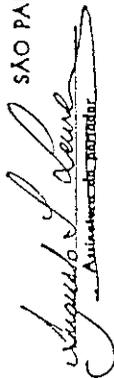
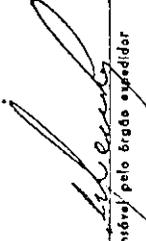
Nos termos do artigo 24, alínea b, da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, e do Parecer n.º 699/72 do C. F. E.,

certifico que Augusto de Toledo Leme

freqüentou, com aproveitamento, o curso PRÁTICO de ELETRÔNICA

no período de 10 de junho de 1976 a 10 de dezembro de 1976, com

duração de 510 horas, ministrado por Newton C. Braga

INSTITUTO RÁDIO TÉCNICO MONITOR
 SÃO PAULO, 10 de dezembro de 1976

 Administrador

 Responsável pelo órgão expedidor

ANEXO 05

O EPC iniciou-se no Brasil em 1939 com a fundação do Instituto Rádio-Técnico Monitor, que optou por um ramo da eletrônica, a Radiotécnica, tendo por objetivo reparar pro-fissionais para instalação reparo e montagem de receptores de rádio. Mais tarde, tendo novos cursos sido lançados, o Instituto mudou-se da sala que ocupada para um casarão de

8 cômodos e, em 1985, para um prédio de três andares. Em 1954, adquiriu uma gráfica e alugou um depósito. Esse esta-belecimento aprece ter-se expandido gradativamente, sendo hoje em tamanho a segunda mais importante escola brasileira por correspondência. Edita uma revista mensal sobre Rádio e Televisão desde 1947 e que é vendida nas bancas de jornal. Tem uma média anual de 25.000 alunos.

A maior é o Instituto Universal Brasileiro. Fundada em 1941, foi-se expandindo, contando agora com cerca de 120.000 alunos. Esta instituição praticamente duplicou o número de alunos. De 1972 a 1976 (ver Tabela II.1). Possui prédio próprio, de três andares, gráfica, e um agência de correio em sua sede para envio de correspondência.

Após a fundação do Monitor, outras escolas foram surgin-do. Poucas, porem tiveram vida longa. Esta instabilidade ainda permanece. Podemos verificar esse fato comparando os

levantamentos feitos nas pesquisas de 1972 pelo IPEA e, em 1977, pelo MEC/UERJ, quando se apurou que, 10 dentre 20 escolas listadas em 1972 deixaram de constar do novo levan-tamento (ver Tabelas II.1 e II.2).

Quando associamos as informações de que as maiores escolas, no período de 1973 a 1976, duplicaram ou triplicaram seu efetivo, enquanto metade delas parece ter desaparecido no mesmo espaço de tempo, podemos supor que também nesse setor de empresas educativas está havendo concentração de produção. Tudo indica que sobrevivem somente aquelas que

ANEXO 06

Orientação de Aprendizagem

No decorrer dos cursos há sugestões de bibliografia de autores brasileiros e estrangeiros, a fim de que as alunas se ilustrem mais.

Ao final de cada fascículo já um “teste-dever” que abrange três ou quatro temas, perfazendo um total de tantos testes quantos forem os fascículos de cada curso.

No início do “teste-dever” estão as orientações quanto à maneira de estudo e preenchimento do trabalho.

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é feita através do “teste-dever” em que são apresentadas questões para marcar com um X os quadrículos de CERTO ou ERRADO.

Certificado de Conclusão

Ao término do curso a aluna recebe um Certificado de Conclusão.

Entidade: INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO
Endereço: Rua Capitão Francisco Teixeira Nogueira, 202
Cidade: São Paulo – Estado: São Paulo
Caixa Postal: 5.058

Histórico

O Instituto Universal Brasileiro Ltda., como entidade de ensino livre por correspondência, foi fundado em outubro de 1941, colocando-se entre os pioneiros desse sistema em nosso país.

Sediada em São Paulo – Capital, a entidade possui uma filial em Brasília e outra no Rio de Janeiro.

Nos seus 36 anos de existência, o Instituto Universal Brasileiro estendeu gradativamente seu plano de ação através de todo o Território

Nacional, e, ainda, de Portugal, Angola e Moçambique, conquistando ma clientela estimada em 15.000 (quinze mil) alunos.

“Em 12 de janeiro de 1956 foi promulgada, pelo então governador do Estado de São Paulo, a Lei nº 3.344, que disciplinava o funcionamento de escolas de ensino livre no Estado. Essa lei vinha regulamentar, também, os estabelecimentos de ensino por correspondência, enquadrando-os na categoria de Núcleos de Ensino Profissional Livre”. Todas as providências foram tomadas para que a entidade se amoldasse aos termos da Lei em vigor e seu regulamento baixado pelo Decreto nº 26.570, de 12 de outubro de 1956.

O Instituto Universal foi registrado sob o Nº 4, categoria “COR”, na Superintendência do Ensino Profissional, posteriormente transformada no Departamento de Ensino Técnico, na Rua Piratininga, nº 84, São Paulo. (Anexo, o registro naquele Órgão Estadual).

O enquadramento da entidade no sistema de ensino profissional veio implicar uma série de exigências que seriam atendidas rigorosamente:

- supervisão periódica das atividades pelos inspetores de ensino do Departamento de Ensino Técnico, fornecendo qualquer informação atinente ao trabalho educativo e permitidas as necessárias averiguações;
- apresentação anual de uma estatística completa das atividades, com o registro de todos os alunos que se matricularam no referido período;
- aprovação daquele órgão de todos os cursos a serem lançados pela Entidade;
- registro no Departamento de Ensino de todos os professores, mediante exame de habilitação.

A instituição possui um grande parque gráfico onde são impressos todos os materiais de divulgação e as lições.

Público-Alvo

O EPC destina-se a alcançar uma clientela, a mais diversificada possível, uma vez que oferece cursos que requerem um mínimo de pré-requisitos, incluindo vários outros cursos que podem ter egressos do 1º, 2º ou 3º Graus.

No afã de atender sempre, com a máxima boa vontade, às pessoas que manifestam desejo de estudar, a entidade mantém um grande número de alunos estudando gratuitamente. São eles presidiário, enfermos em fase de recuperação, deficientes físicos em reabilitação e muitos outros que comprovam sua impossibilidade de efetuar qualquer pagamento.

107

Cursos Ministrados

CURSOS	DURAÇÃO	PREÇO TOTAL	Nº DE LIÇÕES	Nº DE ALUNOS
Rádio Transístores – TV e TV a Cores	7 meses	1.287,00	33	29.455
Eletricidade de Automóveis	4 meses	783,00	21	1.300
Supletivo de 1º Grau	4 meses	1.017,00	21	15.000
Mecânica de Automóveis	4 meses	815,00	21	11.000
Torneio Mecânico	4 meses	828,00	19	1.200
Mecânica Geral	4 meses	947,00	21	1.800
Contabilidade Prática	4 meses	673,00	17	4.650
Desenho Mecânico	4 meses	579,00	21	3.000
Desenho Arquitetônico	4 meses	642,00	21	7.822
Desenho Artístico e Publicitário	4 meses	697,00	17	8.436
Física e Química	3 meses	460,00	17	-
Matemática Moderna	4 meses	422,00	16	360
Técnico Administração de Empresas	4 meses	1.074,00	25	1.150
Auxiliar de Escritório e Caixa	4 meses	388,00	16	1.656
Televisão Preto e Branco e a Cores	3 meses	650,00	17	-
Corte e Costura	4 meses	554,00	19	15.080
Eletricidade	4 meses	746,00	21	4.870
Inglês	4 meses	371,00	17	850
Bordado, Tricô e Croché	4 meses	459,00	17	4.067
Refrigeração e Ar Condicionado	4 meses	793,00	19	1.000
Secretariado Moderno	4 meses	510,00	15	596
Português	4 meses	364,00	15	1.100
Desenho p/Publicidade	3 meses	600,00	15	-
Supletivo de 2º Grau	4 meses	1.093,00	23	3.000

Observações

Fonte: - Folhetos da Entidade
- Entrevista com pessoa da Administração

Segundo documentos da Entidade, o número total de alunos aproxima-se de 150 mil.

Orientação de Aprendizagem

- As lições didaticamente graduadas são enviadas aos cursistas, o que permite a todos os alunos uma fácil assimilação.
- Cada curso traz a informação completa do programa a ser desenvolvido.
- Os trabalhos práticos são estimulados e para isso a entidade envia, no decorrer do curso, dicionários, pincéis, analisador de circuitos elétricos, serras, chaves de fenda etc.; isto é, os respectivos materiais exigidos pelo cursos para o desenvolvimento de atividade práticas.

Avaliação da Aprendizagem

- “Cada matéria é supervisionada por um conjunto de professores especializados, os quais se incumbir também da correção das provas e trabalhos, disto resultando uma assistência assídua e completa, tendo por alvo o aluno”.

- “O aluno deverá ter 50% de aproveitamento para ser considerado aprovado nos diferentes cursos.”

Certificado de Conclusão

A entidade fornece a cada concluinte um Certificado de Conclusão.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DO ENSINO TÉCNICO
 DEPARTAMENTO DE ENSINO TÉCNICO
 Rua Piratininga nº 85 (Brás) – Tel. 93-0786 – São Paulo

ATESTADO DE REGISTRO

Atendendo a que o Núcleo de Ensino Profissional Livre por Correspondência – “INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO”, da Categoria “COR” sito à Rua Capitão Francisco Teixeira Nogueira, 130 – Chalot em São Paulo – Capital preencheu as condições legais para o seu regular funcionamento, resolvo conceder-lhe registro, nos termos da Lei nº 3.344, de 12 de Janeiro de 1956 e de acordo com o seu Regualmento baixado pelo Decreto nº 26.570, de 12 de Outubro de 1956, ficando a sr^a DORALI APPARECIDA PINEDA diretor a responsável do estabelecimento, obrigada à observância de todas as disposições legais e regulamentares que a respeito forem estabelecidas.

Cursos registrados:.....“Auxiliar de Escritório e Caixa, Correspondência Comercial, Estenodatilografia, Secretário Correspondente, Contabilidade Prática, Desenho Artístico e Comercial, Desenho Arquitetônico, Desenho de Mecânica, Concertos e Montagem de Aparelhos de Rádio e de Televisão, Eletricidade, Corte e Costura, Bordados, Tricô e Crochê”
 Atestado expedido em 2ª via, em virtude de transferência de sede.

São Paulo, 03 de setembro de 1975.

.....
 Diretor do Departamento

AMÍLCAR ROMEU POTIENS
 Diretor-Geral Substituto

Registro nº 4–Cor, de 20/09/58.–
 Livro Nº 10.
 Página Nº 7 e 8.
 JCN.

Cód. 3.1.2.0/062 – 2.000 – 7/71

ANEXO 07

O EPC iniciou-se no Brasil em 1939 com a fundação do Instituto Rádio-Técnico Monitor, que optou por um ramo da eletrônica, a Radiotécnica, tendo por objetivo reparar profissionais para instalação reparo e montagem de receptores de rádio. Mais tarde, tendo novos cursos sido lançados, o Instituto mudou-se da sala que ocupada para um casarão de 8 cômodos e, em 1985, para um prédio de três andares. Em 1954, adquiriu uma gráfica e alugou um depósito. Esse estabelecimento apreço ter-se expandido gradativamente, sendo hoje em tamanho a segunda mais importante escola brasileira por correspondência. Edita uma revista mensal sobre Rádio e Televisão desde 1947 e que é vendida nas bancas de jornal. Tem uma média anual de 25.000 alunos.

A maior é o **Instituto Universal Brasileiro**. Fundada em 1941, foi-se expandindo, contando agora com cerca de 120.000 alunos. Esta instituição praticamente duplicou o número de alunos. De 1972 a 1976 (ver Tabela II.1). Possui prédio próprio, de três andares, gráfica, e um agência de correio em sua sede para envio de correspondência.

Após a fundação do Monitor, outras escolas foram surgindo. Poucas, porém tiveram vida longa. Esta instabilidade ainda permanece. Podemos verificar esse fato comparando os levantamentos feitos nas pesquisas de 1972 pelo IPEA e, em 1977, pelo MEC/UERJ, quando se apurou que, 10 dentre 20 escolas listadas em 1972 deixaram de constar do novo levantamento (ver Tabelas II.1 e II.2).

Quando associamos as informações de que as maiores escolas, no período de 1973 a 1976, duplicaram ou triplicaram seu efetivo, enquanto metade delas parece ter desaparecido no mesmo espaço de tempo, podemos supor que também nesse setor de empresas educativas está havendo concentração de produção. Tudo indica que sobrevivem somente aquelas que

ANEXO 08

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934)

Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

TÍTULO I

Da Organização Federal

CAPÍTULO I

Disposições Preliminares

Art 1º - A Nação brasileira, constituída pela união perpétua e indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios em Estados Unidos do Brasil, mantém como forma de Governo, sob o regime representativo, a República federativa proclamada em 15 de novembro de 1889.

Art 2º - Todos os poderes emanam do povo e em nome dele são exercidos.

Art 3º - São órgãos da soberania nacional, dentro dos limites constitucionais, os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, independentes e coordenados entre si.

§ 1º - É vedado aos Poderes constitucionais delegar suas atribuições.

§ 2º - O cidadão investido na função de um deles não poderá exercer a de outro.

Art 4º - O Brasil só declarará guerra se não couber ou malograr-se o recurso do arbitramento; e não se empenhará jamais em guerra de conquista, direta ou indiretamente, por si ou em aliança com outra nação.

Art 5º - Compete privativamente à União:

I - manter relações com os Estados estrangeiros, nomear os membros do corpo diplomático e consular, e celebrar tratados e convenções internacionais;

II - conceder ou negar passagem a forças estrangeiras pelo território nacional;

III - declarar a guerra e fazer a paz;

IV - resolver definitivamente sobre os limites do território nacional;

V - organizar a defesa externa, a polícia e segurança das fronteiras e as forças armadas;

VI - autorizar a produção e fiscalizar o comércio de material de guerra de qualquer natureza;

VII - manter o serviço de correios;

VIII - explorar ou dar em concessão os serviços de telégrafos, radiocomunicação e navegação aérea, inclusive as instalações de pouso, bem como as vias-férreas que liguem diretamente portos marítimos a fronteiras nacionais, ou transponham os limites de um Estado;

IX - estabelecer o plano nacional de viação férrea e o de estradas de rodagem, e regulamentar o tráfego rodoviário interestadual;

X - criar e manter alfândegas e entrepostos;

XI - prover aos serviços da polícia marítima e portuária, sem prejuízo dos serviços policiais dos Estados;

XII - fixar o sistema monetário, cunhar e emitir moeda, instituir banco de emissão;

XIII - fiscalizar as operações de bancos, seguros e caixas econômicas particulares;

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;

XV - organizar defesa permanente contra os efeitos da seca nos Estados do Norte;

XVI - organizar a administração dos Territórios e do Distrito Federal, e os serviços neles reservados à União;

XVII - fazer o recenseamento geral da população;

XVIII - conceder anistia;

-
-
-

TÍTULO V

Da Família, da Educação e da Cultura

CAPÍTULO I

Da Família

Art 144 - A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado.

Parágrafo único - A lei civil determinará os casos de desquite e de anulação de casamento, havendo sempre recurso *ex officio* , com efeito suspensivo.

Art 145 - A lei regulará a apresentação pelos nubentes de prova de sanidade física e mental, tendo em atenção as condições regionais do País.

Art 146 - O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento perante ministro de qualquer confissão religiosa, cujo rito não contrarie a ordem pública ou os bons costumes, produzirá, todavia, os mesmos efeitos que o casamento civil, desde que, perante a autoridade civil, na habilitação dos nubentes, na verificação dos impedimentos e no processo da oposição sejam observadas as disposições da lei civil e seja ele inscrito no Registro Civil. O registro será gratuito e obrigatório. A lei estabelecerá penalidades para a transgressão dos preceitos legais atinentes à celebração do casamento.

Parágrafo único - Será também gratuita a habilitação para o casamento, inclusive os documentos necessários, quando o requisitarem os Juízes Criminais ou de menores, nos casos de sua competência, em favor de pessoas necessitadas.

Art 147 - O reconhecimento dos filhos naturais será isento de quaisquer selos ou emolumentos, e a herança, que lhes caiba, ficará sujeita, a impostos iguais aos que recaiam sobre a dos filhos legítimos.

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- b) somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

- c) Art 152 - Compete precipuamente liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino ante ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

TITULO VI

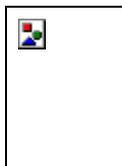
Da Segurança Nacional

-
-
-

Extraído de:

http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7ao34.htm

(disponível na *internet* em 06/01/06)

ANEXO 09

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL,

ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil;

ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente;

ATENDENDO a que, sob as instituições anteriores, não dispunha, o Estado de meios normais de preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo;

Sem o apoio das forças armadas e cedendo às inspirações da opinião nacional, umas e outras justificadamente apreensivas diante dos perigos que ameaçam a nossa unidade e da rapidez com que se vem processando a decomposição das nossas instituições civis e políticas;

Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País:

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DA ORGANIZAÇÃO NACIONAL

Art 1º - O Brasil é uma República. O poder político emana do povo e é exercido em nome dele e no interesse do seu bem-estar, da sua honra, da sua independência e da sua prosperidade.

Art 2º - A bandeira, o hino, o escudo e as armas nacionais são de uso obrigatório em todo o País. Não haverá outras bandeiras, hinos, escudos e armas. A lei regulará o uso dos símbolos nacionais.

Art 3º - O Brasil é um Estado federal, constituído pela união indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. É mantida a sua atual divisão política e territorial com seus próprios recursos.

Parágrafo único - O Estado que, por três anos consecutivos, não arrecadar receita suficiente à manutenção dos seus serviços, será transformado em território até o restabelecimento de sua capacidade financeira.

-
-
-

DA FAMÍLIA

Art 124 - A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado. Às famílias numerosas serão atribuídas compensações na proporção dos seus encargos.

Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Art 126 - Aos filhos naturais, facilitando-lhes o reconhecimento, a lei assegurará igualdade com os legítimos, extensivos àqueles os direitos e deveres que em relação a estes incumbem aos pais.

Art 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo

nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos.

Art 134 - Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional.

DA ORDEM ECONOMICA

-
-
-

Extraído de:

[Http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituição/ConstituiC3%A7ao37.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituição/ConstituiC3%A7ao37.htm)
(disponível na *internet* em 06/01/06)