

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

ELIANA PÓVOAS PEREIRA BRITO

**UMA LEITURA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
BRASIL: DA RADIODIFUSÃO À TELEVISÃO EDUCATIVA**

408025

Porto Alegre

2003

ELIANA PÓVOAS PEREIRA BRITO

**UMA LEITURA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
BRASIL: DA RADIODIFUSÃO À TELEVISÃO EDUCATIVA**

**Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA BEATRIZ MOREIRA LUCE

Porto Alegre

2003

**UFRGS
BIBLIOTECA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

B862I Brito, Eliana Póvoas Pereira
Uma leitura de políticas de educação a distância no Brasil : da
radiodifusão à televisão educativa / Eliana Póvoas Pereira Brito. -
Porto Alegre : UFRGS, 2003.
f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2003. Luce, Maria Beatriz Moreira, orient.

1. Ensino à distância - Políticas públicas - Brasil. 2. Professor -
Formação - Ensino à distância - Brasil. 3. Radiodifusão educativa -
Televisão educativa - Política educacional - Brasil. I. Luce, Maria
Beatriz Moreira. II. Título.

CDU - 37.018.43

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

*Ao Manuel Brito, pelo carinho, companheirismo,
paciência, afeto e torcida desejante a este trabalho.*

À minha mãe, Elia Póvoas Pereira- in memória!

Agradecimentos

À minha orientadora, Profª. Drª. Maria Beatriz Luce, pela forma cuidadosa, franca e encorajadora como acompanhou e orientou cada momento deste trabalho..

Aos colegas do grupo de pesquisa: Sílvia, Bete, Tattiana, Carlos, Tatiana, Cristiano, Nalú, Aparecida, Edite, Carmem, Fátima e Francéli, pelo apoio, estímulo e críticas.

À Noeli e Tânia, pela escuta amiga e paciente dos momentos difíceis.

Ao Josué, Vinícius, Sara, André, Carolina, Marina, Márcio e Luís Antonio. Filhos de diferentes adoções. Neles, e a cada um deles, minha aposta num mundo mais acolhedor.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO..... | I |
| RÉSUMÉ..... | II |
| TRAÇAR OS FIOS COMPOR A TRAMA: TESSITURAS DE UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 1 |
| 1 – DA DISCIPLINA AO ESPETÁCULO: PERIPÉCIAS DA ARTE DE GOVERNAR..... | 2 |
| 1.1 À guisa de Introdução..... | 2 |
| 1.2 – Desenrolando o carretel: fios e tramas a partir das noções de Estado e poder no pensamento foucautiano | 8 |
| 1.3 – Governamentalidade..... | 15 |
| 2 – NA BUSCA POR DEMARCAÇÕES POSSÍVEIS: ELEMENTOS PARA UMA METODOLOGIA..... | 23 |
| 2.1 – Considerações sobre a prática de pesquisa: Algumas precauções de método | 26 |
| a) Noção de discurso nos estudos foucaultianos: | 26 |
| b) Das relações de poder | 32 |
| 3 – RADIODIFUSÃO: UM DISPOSITIVO DA MODERNIDADE BRASILEIRA | 35 |
| 3.1 – “Pela cultura dos que vivem em nossa terra. Pelo progresso do Brasil”: A radiodifusão educativa na construção da política do espaço brasileiro | 38 |
| 3.2 – Nós, os Jecas: Uma nova problemática de governo..... | 45 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. Políticas dos espaços: Movimentos que nacionalizam a educação brasileira | 49 |
| 3.4. Na contramão do Discurso: A rebeldia cidadã | 55 |
| 3.5 - Radiodifusão: Um dispositivo da modernidade brasileira | 63 |
| 4 - MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR BRASILEIRA..... | 69 |
| 4.1 - Conhecimento como assistência técnica: O ajustamento do corpo aos caprichos do capital..... | 73 |
| 4.2 - "A Escola que nos convém" e a formação docente que condiz | 78 |
| 4.3 - Educação de base no Brasil: Estratégias de ajustamento cultural | 88 |
| 4.4 Tentativas de apaziguamento da educação de base no Brasil | 92 |
| 4.5. - "ver, julgar e agir": Princípios pedagógicos que educam os sujeitos rurais (professores e alunos). | 93 |
| 4.6 - Movimento de educação de base e as escolas radiofônicas..... | 99 |
| 4.7 - Movimentos de cultura popular e o pensamento freiriano nas práticas de alfabetização de adultos | 105 |
| 4.8 - Educação e autogestão | 110 |
| 5 - TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - DA (RETRO)VISÃO À (TELE)EDUCAÇÃO | 115 |
| 5.1 - Movimento brasileiro de alfabetização (Mobral)..... | 125 |
| 5.2 Teleducação nas práticas de alfabetização do Mobral | 129 |
| 5.3 - Projeto Minerva: algumas questões..... | 137 |
| 5.4 - Astúcias discursivas: a construção da "psicotecnologia" no avesso da história da educação crítica | 141 |
| 5.5 - Teleducação como tecnologia educacional..... | 145 |
| EM ADENDO: | 152 |

| | |
|---|------------|
| ATUALIZAÇÕES DISCURSIVAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE PROFESSORES NO BRASIL | 152 |
| 6 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS (RE)CONCEITUAÇÕES DAS NOÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GOVERNAMENTALIDADE..... | 153 |
| 6.1 - Espaço-tempo e poder-saber: redimensionamentos na política de espaço | 155 |
| 6.2 Governamentalidade: inovações políticas nas sociedades contemporâneas | 165 |
| 6.3 - Psicotecnologia: Um novo regime de poder-saber | 168 |
| 7 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DE HOJE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS..... | 175 |
| 7.1 – Políticas de formação continuada de professores/as na modalidade da educação a distância..... | 182 |
| 7.2 – Enredos e dramas fabricados pela psicotecnologia | 190 |
| 7.3 - Quem estes programas pensam que é o/a professor/a? ou, quem os discursos psicotecnológicos desejam que o/a professor/a venha a ser | 201 |
| 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 205 |
| 9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 210 |

RESUMO

Uma leitura de políticas de Educação a distância no Brasil: da radiodifusão à televisão educativa discute a emergência e, posterior, consolidação das políticas educacionais brasileiras na modalidade da educação a distância. Enfoca, neste conjunto discursivo, especialmente, aquelas práticas que compõem os programas e os projetos governamentais colocados a serviço daqueles e daquelas brasileiros/as que não podiam, e não podem, atender as necessidades de uma sociedade que se quer moderna e democrática. Autoproclamada como uma educação "democrática" e "sem fronteiras", uma "educação para todos", esta modalidade educativa consolida-se como política pública a serviço da formação docente no Brasil, no final do século passado. Ainda que os dispositivos legais, presentes na nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394-96), tenham lhe permitido avivar formas e texturas concedendo-lhe o estatuto de política pública, não se pode negar seu lento, porém persistente, processo de construção no decorrer de todo o século passado. Ao deixar de compreender esta modalidade educativa como uma questão de governamentalidade, tal como sugerida por Foucault, corre-se o risco de muito pouco podermos contribuir para o aprofundamento de estudos e teorizações no campo das políticas públicas em educação, especialmente, as voltadas à formação docente. Inicialmente direcionada aos jovens e aos adultos trabalhadores, as práticas discursivas da EAD consolidam-se hoje, como proposta política para formar professores/as. No entanto, para além da "atualidade" destas políticas, o estudo revela sua gênese numa "política de espaço" adotada no Brasil desde o início do século passado. Argumenta que essa divisão de espaço tem como traço político o racismo de Estado que no contexto da biopolítica exerceu duas funções fundamentais: de um lado, introduziu um corte, por meio de várias regulamentações ligadas às políticas de distribuição, localização e fixação dos sujeitos em espaços territoriais diferenciados. Por outro lado, inscreveu a velha luta no sentido biológico das raças produzindo os sujeitos que este mesmo racismo constitui como "o diferente", "o outro", de nossa sociedade moderna. A partir desta perspectiva de análise, os programas educacionais que fizeram uso das chamadas tecnologias educacionais, especialmente, o rádio e a televisão, ganharam visibilidade a partir de projetos sociais, quase sempre, assistencialistas voltados, exatamente, para este "outro" que as próprias políticas educacionais contribuíram para produzir. Enuncia o conceito de "psicotecnologia", para constituir-lo como um novo tipo de regime social, característicos das sociedades neoliberais.

RÉSUMÉ

Une lecture des politiques du télé-enseignement au Brésil : de la radiodiffusion à la télévision éducative aborde la question de l'apparition et de la consolidation des politiques éducatives brésiliennes dans le domaine du télé-enseignement. Ce travail se penche notamment sur les pratiques couvertes par les programmes et par les projets gouvernementaux mis à la disposition des citoyens brésiliens des deux sexes incapables de répondre aux besoins d'une société qui se veut moderne et démocratique. C'est à la fin du siècle passé que cette modalité, qui se présente comme une éducation « démocratique » et « sans frontières », une « éducation pour toutes et tous », au cœur d'une politique publique mise au service de la formation des professeurs se consolide à l'échelle nationale. Même si les dispositifs légaux institués dans l'actuelle loi-cadre de l'éducation nationale (Lei n° 9394-96) lui ont permis de se doter de formes et de contenus qui lui confèrent son caractère de politique publique, l'on ne saurait nier la lenteur, même persistante, du processus de sa construction tout au long du XX^e siècle. Ne pas voir dans ce mode d'éducation une question d'ordre gouvernemental, comme l'avance Foucault, nous fait courir le risque de trop peu contribuer à l'approfondissement des études et des théorisations portant essentiellement sur la formation des professeurs. S'adressant au départ aux jeunes et aux travailleurs adultes, les pratiques discursives du télé-enseignement se consolident aujourd'hui en tant qu'instrument politique de formation du corps enseignant. Notre étude dépasse cependant le caractère « actuel » de ces politiques pour en révéler la genèse dans une « politique d'espace » adoptée au Brésil dès le début du siècle dernier. Selon l'auteur, cette division d'espace voit son expression politique dans le racisme de l'État qui, dans le contexte de la biopolitique, a rempli deux fonctions fondamentales : d'une part, il a provoqué une coupure, moyennant diverses réglementations liées aux politiques de distribution, d'installation et de fixation des sujets sur des territoires différenciés. De l'autre, il a inscrit le vieux combat dans le sens biologique des races en produisant les sujets dont ce même racisme dit qu'ils sont « différents », « autres » dans notre société moderne. Partant de ce point de vue, les programmes éducatifs qui ont fait appel aux dites Technologies éducatives, notamment la radio et la télévision se sont fait connaître par le biais de projets sociaux dont la majorité étaient en fait de l'assistantat et s'adressaient à cet « autre » que les politiques éducatives avaient contribué à créer. Est énoncé le concept de « psychotechnologie » pour en faire un nouveau type de régime social, caractéristique des sociétés néo-libérales.

**TRAÇAR OS FIOS COMPOR A TRAMA: TESSITURAS DE UMA HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Resistir:

Sonhar ? Recuperar idéias anuladas:

esperança

solto fio

horizonte

livre traçar

As mãos empunham lápis

Sobre papeis tão finos

410sentidos

desarmados por enredos

armaduras

urdiduras:

O bordado pode?

O avesso tem?

Outra história há?

Registro.

Traço.

Teia eu desfaço?

Nilma Gonçalves Lacerda – Manual de tapeçaria

1 – DA DISCIPLINA AO ESPETÁCULO: PERIPÉCIAS DA ARTE DE GOVERNAR

1.1 À guisa de Introdução

Cena 1: Um produtor *hollywoodiano* (interpretado por Bill Pullman), especialista em filmes ultraviolentos, encontra-se sentado à beira da piscina de sua exuberante mansão em Beverly Hills. Munido de celulares, *laptops*, entre outros instrumentos tecnológicos de última geração, este homem orienta sua secretária, fecha negócios, planeja novos contratos, enfim mergulha freneticamente no trabalho, situado fisicamente no espaço de sua própria residência. Sua esposa (interpretada por Andie MacDowell), descontente com a suposta falta de afeto do atarefado marido, decide deixá-lo. Após observá-lo atentamente pela janela de seu quarto, distante poucos metros do jardim onde o produtor estava, comunica-lhe sua decisão, via telefone, ligando para um de seus celulares. Mas, o ritmo intenso de trabalho não permitiu ao nosso protagonista grandes discussões com a esposa. Em seu outro celular, um possível investidor para o seu novo filme lhe aguardava. E isso poderia render-lhe milhões de dólares.

Cena 2: Em um observatório em Los Angeles, um personagem (interpretado por Gabriel Byrne), solitário e misterioso, é incumbido de vigiar as inúmeras esquinas da cidade. A vigilância, ao contrário da "ronda" tradicional, dispensa a presença real, uma vez que existem centenas de monitores espalhados em uma das salas do observatório onde este homem trabalha. A partir delas, é possível vislumbrar cenas como a de uma adolescente chorando pelo abandono do namorado; a de um negro traficando drogas; a de policiais que agem violentamente contra jovens de origens espanholas. E será também este

“olho – monitorizado/monitorizador” que irá testemunhar o seqüestro e, quem sabe, a morte do produtor cinematográfico.

Este observatório, um projeto ultra-secreto, é uma invenção do governo norte-americano, financiada pelo FBI – Federal Bureau of Investigation –, com investimentos de milhões de dólares em recursos tecnológicos, objetivando dar fim à violência na cidade de Los Angeles.

O cineasta Win Wenders (1997) desenrola sua obra cinematográfica, traduzida literalmente para nós como *O Fim da Violência*, desmistificando qualquer julgamento mais apressado que o levasse a ser identificado como catastrófico ou pessimista por seu público. Ao contrário, se é legítimo identificarmos as atuais tecnologias da informação e comunicação como um dispositivo de controle nas sociedades contemporâneas, as linhas de fuga presentes no filme tonalizam o desfecho desta obra: o megaprodutor, interpretado por Bill Pullman, após ter sofrido um seqüestro, é encontrado nas proximidades de sua casa por um grupo de jardineiros de origem hispânica, que lhe socorrem e acolhem.

E é, justamente aí, inserido nessa minoria, os chamados “chicanos”, que falam uma outra língua, (o espanhol, considerado uma língua menor no Estado americano da Califórnia), que o produtor (pertencente às classes economicamente favorecidas, morador de um grande centro urbano, homem, branco, etc.) revê seu seqüestro e redimensiona não apenas sua compreensão sobre a violência, (tema central de seus filmes) senão que a si mesmo, (trans)formando-se em jardineiro identificado com esta “minoría”.

A obra cinematográfica de Wenders (1997), a exemplo de vários outros filmes, por ele produzido, traz à tela muito mais do que possíveis ficções *hollywoodianas*. Mostra problematizações pertinentes a nossa contemporaneidade. Apresenta-nos um novo modelo de sociedade, com outros espaços / tempos, com mecanismos até então inusitados de controle e de regulação sobre os indivíduos e sobre a sociedade. Enfim, questiona a estética de existência neste modelo de sociedade que se diz estar atravessando seu “estágio final moderno” (Giddens, 2000) “supramoderno” (Balandier, 1997) ou,

simplesmente, "pós-moderno". Nos faz pensar sobre os modos de vida que surgem com o rompimento de um regime social característico de nossa "modernidade"¹. Incita-nos a questionar quais relações de poder e de saber sustentam e são sustentadas neste regime? Quais são suas conseqüências humanas? Quais são suas verdades?

O filme *O Fim da Violência* (1997) levanta estas e outras questões contemporâneas, sublinhando a crucial problemática entre mudanças sociais, desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação e a constituição de novas subjetividades. Torna espetáculo um tema que Deleuze deixa-nos como *post-scriptum* (1992), quando diz ser *fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las* (p. 223).

O argumento deleuziano sobre essa relação passa pela tese de que *não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo* (Deleuze, 1992, p. 223). Nesta metamorfose, estaríamos assistindo a um capitalismo de *sobre-produção*. Agora, diz Deleuze, *não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado* (ib). Não há mais necessidade de centros de confinamento, característicos das sociedades disciplinares estudadas por Foucault. Isto porque *as conquistas de mercado se fazem por tomada de controle e não mais por formação de disciplina* (ib. p. 224).

O anúncio de que as sociedades disciplinares deram lugar às sociedades de controle pode, à primeira vista, até causar uma espécie de "desconforto intelectual" motivado pelo largo uso que a noção de poder disciplinar ocupou na produção acadêmica contemporânea, especialmente por um tipo de aplicação deste conceito por parte de alguns pesquisadores. Embora Foucault, repetidas vezes, tenha sublinhado não ser este seu principal interesse,

¹ Utilizo, neste trabalho, o termo "modernidade"- época que se segue à época medieval - para designar um movimento histórico baseado no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia crítica de Immanuel Kant e com a idéia de que o avanço do conhecimento exige que as crenças tradicionais sejam submetidas à operação da crítica (Peters, 2000, p.12).

o certo é que diversas investigações, nas mais variadas áreas do conhecimento, foram pautadas por essa noção e seus desdobramentos. Houve mesmo quem visse aí uma teoria do poder moderno, um "achado" para dar conta das análises que envolviam práticas realizadas nas instituições sociais modernas. Varias aplicações de Foucault foram publicadas, especialmente no campo da educação (terreno fértil e propício para a verificação prática da teoria), no qual, principalmente, o poder disciplinar (com o estatuto de categoria de análise) passou a ser chave metodológica utilizada por vários investigadores. Não é à toa que Bauman (1999), com atitude intelectual quase irônica, se (nos) pergunta: *Existe vida depois do panóptico?*

Trouxe essas questões a guisa de introdução, pois elas anunciam de certa forma, o contexto mais geral no qual este trabalho se situa. Em que pese às supostas dificuldades de trabalhar com o difícil pensamento de Michel Foucault e o talento e a astúcia, que certamente exige - qualidades que eu não sei se as tenho - devo confessar que *aplicar* Foucault é algo a que não me proponho. Prefiro dizer que me permitirei ser tão rebelde quanto a própria forma como este autor trabalhou suas problemáticas de pesquisa. Aliás, devo confessar que para além da lucidez teórica, presente na obra de Foucault, "minha paixão" por este autor acontece pelo encantamento produzido em mim pelo turbulento movimento de desobediência histórica que se agita e se retorce em seu pensamento.

Desobediência esta que se traduz pela desconfiança persistente em filiar-se a paradigmas enclausurados pelo estatuto concedido aos saberes nobres em nossas sociedades. Talvez, eu tenha encontrado aí condições que possibilitaram me rever na minha própria história. Não por acaso, minha "rebelia obediente" encontrava espaços para o seu constante desassossego no percurso de leitura que fazia das descobertas foucaultianas enunciadas em cada um de seus trabalhos. Claro que não se trata da afirmação da rebelia pela própria rebelia. Pelo menos, penso que não! Essa possibilidade se caracteriza pela abertura que eu encontro em desenhar, ou melhor, redesenhar minhas utopias. Em poucas palavras, a possibilidade de continuar acreditando que outras formas de ser e de estar no mundo em que vivemos possam ser construídas.

Não sei se por sorte ou por revés, o tema escolhido para esta pesquisa – políticas de formação de professores/as no Brasil, na modalidade da educação a distância – por si só já aponta dificuldades que desassossegam qualquer perspectiva de entendimento que renegue uma história linear e contínua.

A constatação de que a formação de professores e professoras já não requer, pelo menos como caráter obrigatório, que seu ritual de passagem aconteça confiscado nas instituições disciplinadoras, tal como acontecia na modernidade, me desafia a pensar para fora das sociedades disciplinares, sem que com isso me afaste do que mais me aproxima de Foucault. Ao contrário, minha proposta é a de não me deixar aprisionar por nenhum tipo de encerramento teórico, metodológico nem conceitual que possa dar mais jeito ao trabalho, que o torne mais amarrado; mais fechado; mais acadêmico ou mesmo mais disciplinar, ainda que eu saiba que a academia insista em solicitar-nos tais atitudes. Sem dúvida, me constituo aqui em uma “situação de risco”, mas, de fato, este trabalho o tempo inteiro parece não haver me levado a outro lugar senão este mesmo, o lugar da adversidade, o lugar que se deseja silenciar, o lugar do perigo social.

Assim, talvez, a imagem do panóptico possa, realmente, fazer parte das poucas imagens alegóricas existentes no pensamento social que tenha tido tanto poder de persuasão, tal como coloca Bauman (1999 p. 56). Possivelmente, também, buscar “ampliar” esta figura para tentar explicar os mecanismos de controle social, hoje, possa *depende demais da imaginação sociológica* (ib. p. 57). Entretanto, para além de toda “paixão” que o pensamento foucaultiano possa despertar em cada um/a de nós, pesquisadores/as, é preciso que se diga também que, provavelmente, poucos autores, tenham tido tamanha astúcia e lucidez para buscar no pensamento social as condições históricas que possibilitem que rupturas sejam feitas na política geral da verdade que caracteriza cada sociedade, como fez Foucault.

Para Foucault (1992_a p.14) cada formação histórica tem sua ‘política geral’ de verdade, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (...). Sendo que a “verdade” *está circularmente ligada a*

sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem. 'Regime' da verdade (ib. grifos no texto). Assim, ao relacionar *verdade e poder*, abre-se a possibilidade (persistente no pensamento foucaultiano) de desconfiança e de questionamento do próprio estatuto de verdade, pois afinal, quais as suas máscaras? Que exigências políticas se disfarçam sob esta busca altamente respeitável?

Essa atitude de suspeita, *uma desconfiança quase nihilista perante aquilo a que ele chama de vontade de verdade (ou vontade de saber sério)* (Blanchot, s/d, p.39), atravessa o pensamento foucaultiano desde seus primeiros estudos e, provavelmente, será preciso ir além das múltiplas relações anunciadas pelo saber e pelo poder para que tenhamos consciência dos efeitos políticos que, em determinados momentos da história, produz a vontade (o antigo desejo) de partilhar o verdadeiro do falso, o normal do anormal, a razão da desrazão.

Entretanto, conforme coloca Blanchot (ib., p.40), em sua leitura de Foucault, se apenas dissermos que *a verdade é ela própria um poder, em nada teremos avançado, porque o poder é um termo cômodo na polêmica, mas quase inutilizável enquanto a análise não lhe tiver retirado o seu caráter de pau para toda a obra*. Ao concordar com este entendimento, uma das questões que, logo de saída, (me) coloco, é como trabalhar com a noção de poder em Foucault de modo a constituí-la em ferramenta de pesquisa, ou ainda, de forma que a análise realizada lhe retire seu caráter de "pau para toda a obra"?

Provavelmente, essa e outras questões relativas às dificuldades de se trabalhar com o pensamento de Foucault, só encontrem maiores ressonâncias no desenvolvimento desta investigação. Será, certamente, o desenrolar dos fios que constroem as tramas históricas tecidas neste trabalho que poderão ou não mostrar a pertinência das dificuldades até aqui colocadas. Antes, entretanto, de passar a pesquisa, propriamente dita, opto por um exercício menor: Mesmo consciente do desafio que é tornar "prática a teoria", proponho-me, inicialmente, ainda que de forma esquemática e resumida, discorrer sobre a noção de poder desenvolvida por Foucault ao longo de seus trabalhos. Meu interesse neste rastreamento acontece tanto pela importância que este conceito assume ao longo desta pesquisa, quanto pela possibilidade de iniciar, desde já, a enfrentar

os desafios anunciados sobre a operacionalização desta noção nas análises políticas.

1.2 – Desenrolando o carretel: fios e tramas a partir das noções de Estado e poder no pensamento foucaultiano

Para tentar dar conta das questões que envolvem a problemática desta pesquisa, busco neste tópico não apenas justificar minhas escolhas teóricas, ou ainda dizer da paixão de trabalhar com Foucault. Isto, já o fiz. Desejo agora desdobrar essa paixão nas paisagens desenhadas pelo pensamento foucaultiano, as quais sinalizaram, para mim, o desejo e a possibilidade de pensar este estudo da forma como o fiz.

Assim, as questões que envolvem as noções de Estado, poder e políticas públicas se constituem em fios que tramam e tecem a história desta pesquisa. Na verdade, procuro mostrar seus desenhos na própria tessitura histórica que este trabalho constrói. Acontece que, como toda tecelagem, muito mais aparece a matiz constitutiva da trama tecida do que propriamente o delineamento de cada um dos fios. É neste sentido que suponho que possa ser interessante mostrar os "carretéis" de onde os fios se soltam e possibilitam seus entrecruzamentos neste trabalho.

Para entendermos melhor a noção de Estado na perspectiva foucaultiana, é importante considerarmos a forma como Foucault trabalhou a noção de poder na trajetória de seus estudos. Conforme sua perspectiva, abandona-se a idéia de que "o poder" atua de maneira repressiva implicando proibições, censuras, interditos, coações, repressões, etc. Para Foucault (1992, p.8), o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é o fato que ele não pesa só como uma força repressiva, *mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discurso.*

Foucault, ao atribuir ao poder um caráter eminentemente produtivo, isto é, *a tarefa primeira do poder é positiva: produzir* (Ewald, 1993, p.44), se afasta da concepção de poder jurídico, ou seja, o poder identificado a uma lei

que teria como função dizer não e do discurso da proibição. Para ele, "o poder" deve ser considerado como *uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir* (Foucault, 1992 a, p. 8).

Ao considerar o poder como um exercício realizado em rede, atravessando todo o corpo social, o Estado é deslocado do centro das relações de poder social. Na verdade, de acordo com tal visão, os exercícios de poder não se encontram localizados em nenhum ponto específico do corpo social. Como observou Machado (1992, p. XIV), eles *funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras.*

Talvez seja da obra *Vigiar e Punir* que se possa extrair uma das passagens mais importantes e esclarecedoras sobre a noção e a dinâmica das relações de poder e de resistência nas sociedades modernas. Ainda que longa, vale sua reprodução aqui:

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição aos que não têm; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo; que se há continuidade (realmente, elas se articulam bem, *nessa forma*, de acordo com toda uma série de complexas engrenagens), não há analogia nem homologia, mas especificidade de mecanismo e de modalidade (Foucault, 1988, p.29).

Além do evidente redimensionamento colocado à noção de poder e de resistência, ao rejeitar uma concepção jurídica do poder, Foucault questiona também toda uma tradição teórica nas ciências políticas que, de uma forma ou

de outra, se inscrevem nas teorias criadas pelos filósofos do século XVIII², segundo as quais o poder era concebido como algo ou alguma coisa que podia ser transmitida para constituir a soberania, tendo o contrato social como seu instrumento legitimador. No interior de enfoques teóricos análogos, o sistema jurídico é referência de poder, tanto para limitar o poder soberano quanto para exigir seu exercício como direito dos súditos e, por efeito, dever do soberano.

Neste sentido, conforme observa Maia (1995, p.88), a pesquisa de Foucault impõe um deslocamento em relação ao Estado ao identificar a existência de uma série de relações de poder na sociedade atual que se colocam fora do Estado e que não podem, de maneira alguma, ser analisadas em termos de soberania, de proibição ou de imposição de uma lei.

Por outro lado, o *deslocamento* em relação ao Estado não significa desconsiderá-lo nem enfraquecê-lo nas relações de poder em determinadas sociedades. Antes, trata-se de compreendê-lo a partir de uma outra dinâmica do poder nas sociedades modernas. É possível que Deleuze (1991, p.35), em sua leitura de Foucault, expresse com clareza essa questão. Diz ele: *Foucault mostra, ao contrário, que o próprio Estado aparece como efeito de conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que se situam em um nível bem diferente e que constituem por sua conta uma 'microfísica do poder'*.

De fato, a proposta foucaultiana sugere uma espécie de inversão nas formas como tradicionalmente vínhamos entendendo e analisando as relações de poder social. Isto porque, via de regra, as análises partem do pressuposto de que o poder está centrado no Estado e buscam investigar até que ponto esse poder se prolonga e se reproduz para os setores mais periféricos da sociedade. A idéia de Foucault (1992 a, p. 184) sugere o contrário: *partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e, depois, examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc.*

2 Entre os filósofos do século XVIII - que deixaram contribuições significativas e influentes até hoje ao pensamento político e

É importante notar que os "micropoderes" não são ramificações nem extensões do aparelho de Estado. Foucault atribui um estatuto próprio às relações de poder que são exercidas nos "micropoderes". Funcionam com mecanismos e modalidades particulares. *Ao Estado e ao poder de Estado opõe-se aquilo que Foucault chama "centros de poder", que são outros tantos "estados" dentro do "Estado", outros tantos poderes locais ou regionais* (Ewald, 1993, p.38, grifos meus). Assim, uma fábrica, uma escola, um hospital, um presídio, enfim, qualquer instituição social³ faz parte dos "centros de poder", posto que constitui o conjunto dos *micropoderes*, através dos quais o poder circula e se difunde pela sociedade.

Por outro lado, Foucault propõe muito mais do que a análise isolada dos *micropoderes*: sua proposta é que sejam analisadas as relações que os diferentes micropoderes estabelecem entre si, *desmanchando-lhes as redes e as relações que o Estado e os seus aparelhos com eles estabelecem, segundo os seus objetivos estratégicos e as suas táticas* (Ewald, 1993, p. 39).

Sendo assim, a formação histórica se constitui em fator predominante nas pesquisas sobre as instituições sociais, pois é através de seu estudo que será preciso indagar o que cabe a cada instituição existente sobre tal estrato, isto é, *que relações de poder ela integra, que relações ela mantém com outras instituições, e como essas repartições mudam, de um estrato ao outro* (Deleuze, 1991, p. 83). Como cada época marca uma determinada formação histórica, é possível preceituar que não existe "o Estado", mas, sim, um processo de estatização das diferentes ordens sociais: pedagógica, judiciária, familiar, sexual, e assim por diante, visando a uma integração global. Na tentativa de avançar na problemática deste tópico, trago aqui as etapas precedentes à formulação do conceito de *governamentalidade*, no tocante à questão do poder.

Acompanhando o percurso da temática do poder, ao longo da obra de Foucault, é possível perceber alguns *deslocamentos* sofridos pela noção de poder; esses deslocamentos podem ser compreendidos como um *progressivo*

educacional - Rousseau (1712- 1778) e Kant (1724-1804) são referências obrigatórias.

3 Sobre as instituições sociais e suas dinâmicas nas relações de poder social, Deleuze (1991, p.83) faz uma observação importante. Ele diz: as instituições não são fontes ou essências, e não têm essência nem interioridade. São práticas,

aperfeiçoamento do arsenal teórico a partir dos domínios empíricos trabalhados (Maia, 1995, p. 93).

Portanto, de acordo com as pesquisas realizadas por Foucault, a partir do final do século XVII até o início do século XIX, as sociedades ocidentais presenciaram o desenvolvimento e a estruturação de uma nova tecnologia de poder, que possuía como alvo o corpo, buscando o aproveitamento e a utilização de suas forças. *Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar as disciplinas* (Foucault, 1988, p.126).

A emergência do poder disciplinar nas sociedades ocidentais marca a atuação de um poder que tem *por pura função impor uma tarefa ou uma conduta qualquer a uma multiplicidade de indivíduos, desde que ela seja pouco numerosa e o espaço limitado, pouco extenso* (Deleuze, 1991, p.80), e tem no *Panóptico*⁴ sua principal tecnologia política.

Tendo como respaldo uma minuciosa análise histórica, Foucault defende a idéia de que a atuação do poder disciplinar nas sociedades ocidentais, especialmente colocadas em ação no século XVIII, difere das ações de poder das épocas precedentes, na medida em que o poder disciplinar encontra-se muito mais direcionado aos corpos e seus atos do que sobre as riquezas. De acordo com Foucault (1992 a, p. 8):

(...) estas novas técnicas são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas (menos caras economicamente, menos aleatórias em seu resultado, menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências) do que as técnicas até então usadas e que repousavam sobre uma mistura de tolerâncias mais ou menos forçadas (desde o privilégio reconhecido até a criminalidade endêmica) e de cara ostentação (intervenções espetaculares e descontínuas do poder, cuja forma

mecanismos operatórios que não explicam o poder, já que supõem as relações e se contentam em "fixá-las" sob uma função reprodutora e não produtora.

4 Inspirado no Panopticon, de Jeremy Bentham, Foucault (1988, p.181) esclarece que o Panóptico não deve ser compreendido como um edifício onírico: (...) é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico.

mais violenta era o castigo "exemplar", pelo fato de ser excepcional).

Importa ressaltar que a atuação do poder disciplinar consiste em colocar em ação tecnologias que possibilitem tornar o corpo produtivo. Daí decorre o fato de *que produzir corpos políticos é fazer corpos que produzirão e reproduzirão o poder que se exerce sobre eles* (Ewald, 1993, p. 49). Então, se relacionarmos a atuação do poder disciplinar à explosão demográfica e ao crescimento do aparelho produtivo ocorrido no século XVIII, pode-se dizer que o grande mérito do poder disciplinar está na produção do tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade capitalista. Entretanto, há de se considerar que se, por um lado, a produtividade desse poder responde à necessidade da sua utilização racional: intensa e máxima do corpo em termos econômicos, por outro, *o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar* (Machado, 1992, p. XVII).

A Vontade de Saber, intitulada *Direito de morte e poder sobre a vida*, em sua última parte, traz como hipótese a idéia de que, a partir do século XVII, nossas sociedades sofreram efeitos produzidos – especialmente – por duas formas de poder que se constituem em dois pólos interligados por todo um feixe de relações. O primeiro deles centrou-se no corpo como máquina, assegurado por procedimentos de poder que caracterizam a disciplina: *anátomo-política do corpo humano*. O segundo, formado um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, teve como alvo o corpo-espécie: uma *biopolítica da população*. Logo, *as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida* (Foucault, 1990, p.131).

Pode-se dizer que o biopoder se distinguirá do poder disciplinar em alguns aspectos, entre eles, o fato deste novo tipo de poder ter como função *gerar e controlar a vida dentro de uma multiplicidade desde que ela seja numerosa (população), e o espaço estendido ou aberto* (Deleuze, 1991, p.82). É a vida, portanto, que surge como objeto de poder: taxas de natalidade, mortalidade, longevidade, etc.

De acordo com Foucault (1990, p. 133), esse biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos.

A entrada dos fenômenos próprios à vida humana, no campo das técnicas políticas, coloca em ação – a partir do século XVII⁵ – a série de políticas públicas voltadas à regulamentação do movimento populacional, através de leis que estimulam o casamento, a redução de impostos para famílias numerosas, a medicalização da população, etc. Tais medidas correspondem à implementação de políticas sociais constituídas no século XX, as quais encontram-se ancoradas nas *ciências do homem*, como, por exemplo, a estatística e a medicina social, a psicologia clínica visando a um controle e uma gestão mais efetivos da população.

No que diz respeito à integração do biopoder ao poder disciplinar, Foucault esclarece: Qual é a base desta transformação?

De modo geral, pode-se dizer que tem relação com a preservação e conservação da "força de trabalho". Mas, sem dúvida, o problema é mais amplo. Ele concerne aos efeitos da acumulação de homens. O grande crescimento demográfico na Europa ocidental, a necessidade de coordenar e integrar esta massa no aparato de produção e a urgência de controlar com mecanismos de poder mais finos e adequados ensejam o surgimento da categoria "população". Assim, a população, com seus variáveis

⁵ Foucault explica que não se trata de uma forma de poder que tenha surgido repentinamente no século XVIII: Certamente, o problema da população sob a forma: "seremos nós muito numerosos, não suficientemente numerosos?", há muito tempo é colocado, há muito tempo que se dá a ele soluções legislativas diversas: impostos sobre os celibatários, isenção de impostos para famílias numerosas, etc. Mas, no século XVIII, o que é interessante é, em primeiro lugar, uma generalização destes problemas: todos os aspectos da população começam a ser levados em conta (epidemias, condições de habitat, de higiene, etc.) e a se integrar no interior de um problema central. Em segundo lugar, vê-se aplicar a este problema novos tipos de saber: aparecimento da demografia, observações sobre a repartição das epidemias, inquéritos sobre as amas-de-leite e as condições de aleitamento. Em terceiro lugar, o estabelecimento de aparelhos de poder que permitem não somente a observação, mas a intervenção direta e a manipulação de tudo isto. Eu diria que, neste momento, começa algo que se pode chamar de poder sobre a vida, enquanto antes só havia vagas incitações, descontínuas, para modificar uma situação que não se conhecia bem (Foucault, 1992a, p.274-275).

numéricos relativos ao espaço e cronologia, longevidade e saúde, emerge não só como um objeto de vigilância, análise, intervenção, modificação etc. O projeto de uma tecnologia da população começa a ser desenvolvido: estimativas demográficas, cálculo da pirâmide de idades, diferentes expectativas de vida e níveis de mortalidade, estudos sobre a recíproca relação entre crescimento da riqueza, medidas de incitamento ao casamento e à procriação, o desenvolvimento de formas de educação e treinamento profissional (Foucault, s/d. Apud Maia, 1998, p.133-134).

Uma outra consequência do biopoder destacada por Foucault em *A Vontade de Saber é a importância crescente que toma o jogo da norma e as expensas do sistema jurídico da lei* (Foucault, 1990, p. 135). Ele explica, entretanto, que não se trata de um apaziguamento das leis nem o desaparecimento das instituições da justiça, *mas que a lei funciona mais como a norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos, etc.), cujas funções são, sobretudo, reguladoras* (ib.). E, por consequência, *uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida* (ib.). François Ewald (1993, p. 78), ao detalhar a noção de norma nos estudos de Foucault, *vai explicar que a norma não se opõe à lei, mas aquilo que faz da lei um modo de expressão de um poder ligado à idéia de soberania: o jurídico.*

1.3 – Governamentalidade

Possivelmente, uma das noções mais provocativas e promissoras no campo das ciências políticas seja a de governamentalidade, desenvolvida por Foucault, enunciada no final de sua trajetória intelectual. Na verdade, tal conceito é formulado na trilha aberta pelos estudos anteriores e alarga a compreensão das relações de poder social, em uma perspectiva de entendimento que critica as tendências das análises políticas contemporâneas em supervalorizar o papel do Estado e em reduzi-lo a uma unidade baseada em um determinado número de funções: desenvolvimento das forças produtivas, reprodução das forças de produção, etc.

É na quarta lição do curso *Segurança, território e população*, proferida no *Collège de France*, em 1978, que Foucault desenvolve o conceito de *gouvernementalité*, o qual vem sendo traduzido na literatura brasileira por governamentalidade ou governabilidade⁶ como conjunto das práticas de governo que têm por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (Foucault, 1992_a, p.291-292).

Pode-se dizer que *Segurança, território e população*, mais do que um título do curso, ministrado por Foucault, entre os anos de 1977 e 1978, anuncia a série que ele toma como ponto de partida para analisar a problemática do governo. Nos estudos mencionados, o autor retrata a inquietude reinante no século XVI, marcando um forte interesse pela *arte de governar*, provocando questões que envolvem o *governo de si próprio (conduta pessoal)*, o *governo das almas (doutrina pastoral)* e o *governo das crianças (a problemática da pedagogia)* (Foucault, 1992_a, p. 277).

De acordo com a literatura foucaultiana, tais questões são levantadas a partir da confluência de dois fenômenos: um deles é a saída do feudalismo. O outro, a dispersão e dissidência religiosa. Novas paisagens sociais e políticas são, portanto, configuradas desde a emergência de novas formas de relações econômicas e sociais e de nova estruturação política. Esta nova ordem social, econômica e política coloca em questão muito mais o problema de como

⁶ Alfredo Veiga Neto, em um texto intitulado: Governabilidade ou Governamentalidade?, disponível na Internet, no endereço: <<http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/governo1htm>>. dedica-se ao estudo das formas pelas quais o neologismo foucaultiano *gouvernementalité* vem sendo traduzido e utilizado na língua portuguesa. Discorrendo sobre a noção de governamentalidade, desdobrada pela utilização desse conceito por Foucault, Veiga- Neto conclui que a tradução para português, desse vocábulo criado por Foucault, deva ser governamentalidade. Após uma elucidativa discussão sobre o termo, embora correndo o risco da acusação de que a tradução de *gouvernementalité* para governamentalidade estaria criando uma nova palavra no vocabulário português, visto que governabilidade é a palavra dicionarizada em nosso idioma, o autor, provocativamente, coloca: eu respondo, indiretamente, com uma afirmativa e com três perguntas. A afirmativa: a língua é viva; ela se transforma por mudanças, acréscimos e perdas – semânticas, sintáticas, de regências, de palavras, de prosódia, etc., etc. Portanto, deixemo-la viver... A primeira pergunta: é possível manter a forma governabilidade e continuar falando em governamentalizar, governamentalização, razão governamental? Ou trocamos essas últimas palavras para governabilizar, governabilização e razão governável ou governabilimental? A segunda pergunta: em nome de quê temos o direito de deslocar um radical – de governamental para governável –, deslocando, automaticamente, o sentido de uma palavra? A terceira pergunta: afinal, um conceito foucaultiano tão elaborado e inovador, como o de *gouvernementalité*, não merece uma nova palavra na língua portuguesa?

ser governado (por quem, com qual objetivo, com que método), e muito menos os problemas de legitimidade de um soberano sobre um território.

Foucault (1992) irá analisar os problemas relativos a como ser governado, fazendo um inventário do surgimento, a partir do século XVI, de toda a literatura que trata da arte de governo. Com tal objetivo, a literatura desta época se opõe a um outro tipo de literatura caracterizada pela crítica ou pela oposição ao legendário *O Príncipe*, de Maquiavel⁷. Esta análise permitiu a Foucault (1992_a) enunciar que *a teoria da arte de governar esteve ligada desde o século XVI ao desenvolvimento do aparelho administrativo da monarquia territorial: aparecimento dos aparelhos de governo* (p. 285).

Entretanto, essa arte de governo aponta rupturas com a tradição da teoria jurídica da soberania, tendo o território como elemento fundamental. *Governam-se coisas* (Foucault, 1992_a, p. 282). Em outras palavras, a arte de governo não se constitui nem pelo governo do território, sequer pelo governo das coisas em oposição aos homens, mas, sim, por *um conjunto de homens e coisas (...) são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, (...) os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, (...) os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc.* (ib., p. 282).

As pesquisas sobre a arte de governo marcam um tema de suma importância às análises políticas, na medida em que traz em seu bojo a noção de *Razão de Estado*. Noção essa que não deve ser confundida com o uso que dela atualmente se faz. Ou seja, *como aquilo que justifica o desrespeito das regras formais do jogo político em nome de um interesse superior, onde está, em geral, presente o arbítrio e a violência* (Maia, 1995, p. 101).

A idéia de Razão de Estado, que aparece pela primeira vez somente no final do século XVI e no início do século XVII, possui, em uma acepção

7 Segundo o entendimento de Foucault (1992_a, p.278), do século XVI ao século XVIII, *O Príncipe*, de Maquiavel, (1536), constitui-se num ponto de repulsão (implícito ou explícito), em relação ao qual – por oposição ou recusa – se situa a literatura do governo.

positiva, o meio pelo qual o Estado é governado segundo as regras racionais que lhes são próprias (...). O Estado, como a natureza, tem sua racionalidade própria, ainda que de outro tipo (Foucault, 1992a, p. 286).

Contemplando esta expressão da arte de governar, Foucault (1992a) descreve seu minucioso processo de desbloqueio, o qual só acontece diante das mudanças econômicas e demográficas da Europa. Nesse quadro, a família deixa de ser modelo de governo para se constituir em instrumento fundamental no interior da população. *A economia entendida como gestão da família* (Foucault, 1992a, p. 289) encontra-se absolutamente indissociável da composição do conceito moderno de Economia. A economia política deixa de ser a economia familiar. Ou seja:

A economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população. Apreendendo a rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza, etc., se constituirá uma ciência, que se chamará economia política, e ao mesmo tempo um tipo de intervenção no campo da economia e da população (Foucault, 1992a p. 290).

Tendo como respaldo esta análise, Peters (1999, p. 7) dirá que Foucault define governamentalidade *como uma forma específica de poder governamental baseado na "ciência" da economia política, que, durante um longo período, transformou o Estado administrativo em um Estado completamente governamentalizado, e conduziu a formação de aparatos e saberes (ou savoirs) governamentais.*

Segundo Foucault, estamos vivendo uma era de governamentalidade, desde o século XVIII. *Governamentalização do Estado, um fenômeno particularmente astucioso (...) são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc., portanto, o Estado, em sua sobrevivência e seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade* (Foucault, 1992a, p. 292).

Michel Senellart (1995a) entra pela porta aberta por Foucault, seu professor no Collège de France, e irá pesquisar as artes de governar, do regime medieval ao conceito de governamentalidade. Neste estudo, Senellart (ib.) não só segue os ensinamentos do mestre, mas também traz contribuições importantes ao estudo do Estado, ao pesquisar o processo que vai do governo das almas ao do corpo social, ampliando as possibilidades de compreensão a respeito da usual oposição traçada pelos estudos tradicionais entre Estado e esfera social.

Ao examinar a constituição do Estado inserido na história das artes de governar, Senellart (1995_a) não registra uma oposição, mas articulações entre compromissos conceituais presentes na teoria da soberania e um modo de governo que se propõe como disciplina e sistematização da vida social. Diz o seguinte: *A diferença de Michel Foucault, não penso que a autonomia da arte de governar no século XVIII tenha ocorrido em ruptura com a teoria jurídica da soberania* (Senellart, 1995_a, p. 42).

Trabalha com a hipótese da passagem de uma arte de governo, na qual a visibilidade do príncipe (que exerce uma função exemplar) é o espelho terreno de um ideal de virtude que deve ser perseguido, para a passagem a um outro tipo de governo, cujo modo de governar é invisível e distinto da arte de governo exercida pelo príncipe e compartilhada com os súditos. Para Senellart (1995_a), essa passagem do *regime da visibilidade* (p. 279) à invisibilidade característica do Estado moderno se opera sobre o eixo de uma *racionalização tecnicista* (p. 280). Em outras palavras, o processo que vai da visibilidade à invisibilidade ocorre através de uma separação entre o saber comum (visibilidade exemplar do príncipe compartilhada com quem dirigia) e o saber político, constituído por uma técnica singular aplicada à regulação e manutenção da unidade da população. Esse interessante estudo realizado por Senellart (1995_a) coloca em posição de alerta o pressuposto implícito nas análises tradicionais, via de regra, respaldadas pelas teorias da soberania, de que a condução do Estado depende de uma arte especial, ou seja, técnicas de dominação ou imposição da autoridade. Na verdade, os argumentos defendidos por esse autor consistem em mostrar que, ao mesmo tempo em que o príncipe deixa a cena, como centro do

que é visível, isso acontece para fazer do espaço social o foco central da visibilidade.

De acordo com Senellart (1995_a), *é no quadro de racionalização prática ordenada em torno da estabilidade do Estado, e visando, através de mecanismos de sujeição mais rigorosos, a dominar as vicissitudes da vida coletiva, que a retórica do segredo ganha toda sua significação* (p. 241). Neste sentido, ainda que o Iluminismo tenha projetado a necessidade de transparência e publicidade da vida social, seguindo os argumentos de Senellart (1995_a), essa *retórica se inscreve nessa mesma economia do visível, posto que a razão de Estado é entendida como o vetor, não de uma arte perversa de reinar, mas da iluminação dos mecanismos da vida coletiva* (p. 281).

Em poucas palavras, a vida social tomada como objeto de governo implica muito mais o cálculo político, a previsibilidade de situações de risco (e aí está o segredo), do que uma suposta alquimia do poder contra a qual habitualmente as abordagens iluministas propõem o combate.

Retomando ainda o conceito de governamentalidade, considero importante a observação feita por Veiga-Neto, no mesmo texto intitulado *Governabilidade ou Governamentalidade*, em que, acompanhado pelas reflexões de Dreyfus & Rabinow (1995) e Goldstein (1994), em um tom de síntese, grifa aspectos relevantes à compreensão do conceito de governamentalidade, nem sempre explicitados nos estudos que se utilizam desse conceito: Diz assim:

Em suma, o que se observa nesse Estado de governo é que, em termos de um balanço econômico entre poderes mobilizados e condução de condutas – enquanto *modos de ações de uns sobre as ações dos outros* (Dreyfus & Rabinow, 1995, p. 244) – a *'gouvernementalité'* se dirige a conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder (Goldstein, 1994, p. 198).

Ao longo deste capítulo, busquei mostrar alguns dos fios responsáveis pela urdidura que este trabalho deseja tecer. Inserida nesta rede e

desejando compreender os bordados desenhados pelas e nas políticas educacionais brasileiras, na modalidade da educação a distância, especialmente, àquelas colocadas a serviço da formação de professores/as da educação básica, faço algumas questões iniciais que sinalizam este trabalho de investigação. Pergunto:

Como pôde na história da educação brasileira, a educação a distância se constituir em política pública para formar professores/as? Será possível compreendê-la a partir de uma releitura da história da educação brasileira? Que política geral caracteriza hoje nossa sociedade a ponto de permitir "educar a distância"? A quem estas políticas estão endereçadas?

Talvez, importe ainda lembrar que, embora haja esforço de urdidura, os desenhos que emergem, no decorrer da investigação, apontam muito mais a contornos que insistem em não se constituir em figuras bem delineadas e contornadas por fios espessos. Provavelmente, seja necessário admitir que sejam as sombras, mais do que os relevos da história, que permitem perceber que, no avesso do bordado, muitos pontos se emaranham se contorcem, se esticam, apelam, enfim, a sensibilidade colocada por um trabalho artesanal de tapeçaria.

Por último, para fechar esta introdução, coloco a forma como se encontra estruturado este trabalho. Inicialmente, dedico-me ao percurso da história da educação brasileira, desde o início do século passado até a década de 90. Nesta discursividade, busco mostrar como acontece o trabalho de tecelagem da educação a distância no Brasil. Aponto alguns de seus contornos, avivo-lhe possíveis enlaces e desenlaces sofridos a partir de sua inserção no rendado tricotado em nossa história da educação. A seguir, em forma de adendo, trago atualizações do discurso da educação a distância no Brasil de hoje. Descrevo as condições históricas que permitem a consolidação desta modalidade educativa como uma prática de governo a serviço da formação de professores/as. Neste regime discursivo, interesso-me, especialmente, pelas políticas planejadas e coordenadas pela Secretaria da Educação a Distância (SEED/MEC), e restrinjo-me a apresentar alguns exemplos práticos que mostram a lógica que estrutura e mantém este tipo de política de formação da docência no Brasil.

Para fechar o texto, sem dar-lhe um tom de trabalho concluído, revejo a própria história que esta investigação narrou. Diante da leitura do texto produzido, teço algumas considerações finais nas quais mostro lacunas, aponto elementos que podem provocar outras investigações no campo da educação a distância no Brasil.

2 – NA BUSCA POR DEMARCAÇÕES POSSÍVEIS: ELEMENTOS PARA UMA METODOLOGIA

Tão logo compreendi a necessidade de problematizar a educação a distância, inserida na trama tecida pela história da educação brasileira, e não meramente pelo cronograma que dela eu possuía, deparei-me com a difícil e árdua tarefa de buscar apreender suas tessituras não mais como um desenho previamente esboçado por alguém, cujo trabalho de pesquisa seria o de descobrir como, neste modelo dado, se aprofundavam os traços, se atenuavam as linhas, se esboçavam os limites, ou, simplesmente, como ao constituir-se neste modelo, implicava e produzia efeitos na sociedade atual.

Aceitei a possibilidade de reler a história da educação brasileira de maneira que essa leitura me permitisse não uma interpretação da história, sequer uma análise que me levasse à possibilidade de mostrar a verdade, apontando suas terríveis falsidades, enganos e mentiras na fabricação dos acontecimentos que a constituem em história. Busquei pensar aquilo que, hoje, denominamos de educação a distância, como uma prática que se constrói inserida em um regime discursivo constitutivo daquilo que denominamos por realidade social.

Neste sentido, a cronologia dos fatos considerados como percurso da educação a distância no Brasil me foi útil como primeiro demarcador do conjunto de discursos e práticas que delimitariam meu *corpus* de pesquisa. É preciso que se frise que, até então, eu não havia tido nenhum tipo de ligação “marcada pela prática” acadêmica, profissional ou pessoal com os discursos e as práticas que constroem a educação a distância como uma modalidade possível

de educar. Minha experiência de aluna e de professora é marcada por práticas de educação firmadas entre professores e alunos no “chão” das instituições públicas. Ou, aderindo aos discursos da educação a distância, sou constituída *à moda antiga*, felizmente.

Antes que se possa fazer a histórica questão de por que então escolher a educação a distância como objeto de pesquisa na medida em que ele não remete ao *vivido*, eu logo respondo: Não sei! Exatamente o motivo eu não sei. O que me parece relativamente certo é que, ao pensar em tomar esses discursos e práticas como um *corpus* possível de pesquisa na área de formação de professores, ele foi se constituindo para mim em mais um desafio. Minha preocupação residia – e reside – nas problemáticas que afetam a nossa formação como professores e professoras. A educação a distância começou a me importar na medida em que havia se constituído em políticas que formavam professores, por consequência disso e não como uma preocupação motivadora de pesquisa.

Dito isso, retomo as notas extraídas da construção de como orientei e fui orientada neste trabalho. De posse de uma cronologia, onde pude ler a seqüência de fatos enumerados pela ordem cronológica dos acontecimentos, tive, inicialmente, como primeiro trabalho de pesquisa ler alguns textos atuais que tratavam sobre esta temática. A partir destes, fiz algumas escritas de aproximação⁸ nas quais busquei operacionalizar algumas ferramentas conceituais extraídas da literatura foucaultiana para tentar compreender essas políticas de formação de professores, no Brasil de hoje. De certa forma, esses pequenos exercícios de aproximação me motivaram a percorrer a história da educação brasileira na tentativa de nela encontrar os discursos constituidores das práticas em educação a distância relatadas em sua cronologia. Para isso, pensei em eleger previamente alguns periódicos brasileiros que, por sua cronologia, certamente, (pensei eu) trariam artigos relacionados com o tema que me

⁸ Entre elas destaco: Discursos que profissionalizam a docência no Brasil de hoje: da política da identidade docente à identidade da política. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional: Crise da razão e da política na formação docente, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2002. (disponível no CD do Simpósio); Programando a tela nas amarras da arte de governar a distância: um estudo do “curso de extensão tv na escola e os desafios de hoje”, trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. (disponível em CD); “Estudando na escola da imaginação; Aprendendo na escola a ser cidadão” – construindo a educação a distância no Brasil. Trabalho apresentado no XI ENDIPE, maio, 2002. (Disponível em CD).

interessava. Minha maior preocupação aqui acontecia pela atribuição dada à radiodifusão, na década de 20, como *experiência pioneira* da educação a distância. Época essa que se distanciava das minhas primeiras intenções de pesquisa.

Por conseguinte, imaginei que a *Revista Educação*⁹, publicada desde 1927, e, depois, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada a partir de 1944, poderiam contribuir para tanto. Dessa forma, iniciei fazendo uma garimpagem nestes periódicos e neles não encontrava absolutamente "nada" que me permitisse ao menos buscar algum tipo de relação entre a radiodifusão e a educação. Apenas conseguia "ler" um silenciamento discursivo que acompanhava esta literatura até o meio da década de 40, quando uma pequena nota sobre o rádio emerge entre os "discursos científicos" publicados por esses periódicos, reproduzido de um dos jornais da época, na qual se solicita a "moralização" desta tecnologia de comunicação e informação, em prol da "boa" educação das massas.

Entretanto, a leitura destes periódicos permitiu minha re-inserção na literatura educacional brasileira produzida no decorrer do século XX, selecionada, organizada e classificada pelos órgãos oficiais responsáveis por suas publicações, bem como me levou a percorrer outros caminhos, a transitar por novas leituras buscando "enxergar" o que até então me parecia distante ao olhar. Fui, desta forma, destituída da possibilidade de pesquisar um único tipo de periódico educacional, ou, ainda, de sítar a pesquisa e de ser sitiada por uma literatura pré-determinada. Assim, a constituição do *corpus* de pesquisa foi se desenhando a partir do próprio objeto de investigação, rompendo com as minhas eleições anteriores. Perdi também a pretensão de percorrer "toda" a literatura educacional produzida no século passado para, dessa forma, tornar "consistente" e "verdadeira" a pesquisa. Não tive também o cuidado de excluir determinados discursos na tentativa de dar um "bom enquadramento" ao trabalho.

9 Cabe aqui uma nota. A *Revista Educação*, em 1930, quando Lourenço Filho assumiu a Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, órgão oficial de publicação desta revista, passou a chamar-se *Escola Nova*, sendo que cada número tratava de um tema específico. No ano seguinte, voltou a se chamar *Educação* e perdeu seu caráter unitemático e passou a tratar de assuntos educacionais variados. Em 1933, começou a circular com o nome de *Revista de Educação*. Em 1944, iniciou-se a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Ao invés dessas preocupações, segui algumas orientações e precauções de leitura que sinalizaram o *como* da prática de pesquisa. Passo a elas a seguir.

2.1 – Considerações sobre a prática de pesquisa: Algumas precauções de método

Possivelmente, o curso oferecido por Michel Foucault, no *Collège de France*, ocorrido entre 7 de janeiro e 17 de março de 1976, com o título, traduzido entre nós, como *Em defesa da Sociedade*, se constitua em um lugar privilegiado à compreensão das análises das relações de saber-poder realizadas por este autor. Dificilmente, encontramos explicações tão generosas em Foucault no que concerne a questões de método como as encontradas nesse curso. No decorrer de suas aulas, o autor faz uma espécie de retrospectiva (*um balanço, para mim mesmo, do que tentei percorrer* (Foucault, 1999_b, p. 28)) das análises genealógicas até então realizadas e coloca de forma clara o que, segundo seu pensamento, se constituiu em precauções metodológicas a serem consideradas pelas práticas de pesquisa em uma perspectiva genealógica. Mas, antes mesmo de passar para as sinalizações metodológicas, reproduziu um pequeno fragmento do discurso pronunciado por Foucault, neste curso, o qual se tornou para mim, particularmente significativo: Ao expor o andamento de seus trabalhos e suas intenções de pesquisa, Foucault deixa clara a idéia de que esta é uma forma de prestar contas públicas daquilo que vem produzindo e acrescenta: *são pistas de pesquisa, idéias, esquemas, pontilhados, instrumentos; façam com isto o que quiserem (...). Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho de estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão* (Foucault, 1999_b, p. 4).

a) Noção de discurso nos estudos foucaultianos

Busquei, inicialmente, a partir da *A Arqueologia do saber*, livro escrito por Foucault, publicado na versão francesa, em 1969, a exaustiva tarefa de compreender três âncoras conceituais abordadas por este autor e constitutivas de um tipo de análise por ele realizada e denominada

"arqueologia": o discurso, o enunciado e o saber. Assim, Foucault, após formular, examinar e refutar quatro hipóteses básicas sobre o que cria a unidade do discurso (objetos, enunciados, conceitos e temas), irá argumentar que os discursos não possuem princípios de unidade. Como, então, compreendê-los e analisá-los?

Foucault propõe que a análise seja realizada através da descrição da dispersão discursiva, sendo que será tarefa da arqueologia estabelecer uma regularidade (ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) que funcione como lei da dispersão. Essa regularidade é denominada "regras de formação", ou seja, *as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas)*. *As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva* (Foucault, 2000, p. 43-44).

Desta forma, como afirma Roberto Machado (1988, p. 165), *o ponto importante da análise é que as regras que caracterizam um discurso como individualidade se apresentam sempre como um sistema de relações. São as relações entre objetos, entre tipos enunciativos, entre conceitos e entre estratégias que possibilitam a passagem da dispersão à regularidade.*

Assim, para dar conta dessas regras de formação, o discurso é definido como um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem em uma formação discursiva. Com efeito, a análise da formação discursiva é uma descrição dos enunciados. Para se entender o conceito de enunciado, Foucault diferencia-o da proposição e da frase. Em síntese, *o enunciado é, portanto, uma função de existência* (Machado, 1988, p.168).

Deleuze irá caracterizar essa existência, distinguindo três espaços, ou "três fatias", como diz Deleuze (1991, p. 16), em torno do enunciado. Uma primeira "fatia" corresponde à relação do enunciado com os outros enunciados que fazem parte de um mesmo grupo ou família de enunciados. Isso significa que o enunciado se relaciona com outros enunciados e não com objetos, conceitos nem idéias. Ou melhor, o discurso, na conceituação de Foucault, é

soberano. Não há nenhuma exterioridade, nenhuma referência, nenhum ponto de apoio que possa ser considerado como origem. A relação dos enunciados é com outros enunciados.

A segunda é constituída pela relação que o enunciado mantém com seus sujeitos, objetos e conceitos. Ao contrário das frases, o enunciado não remete a um sujeito, a objetos ou conceitos, *mas à ordem discursiva dos lugares ou posições dos sujeitos, dos objetos e dos conceitos em uma família de enunciados* (Deleuze, 1991, p.20-21). Na medida em que não existe exterioridade ao discurso, os objetos, o sujeito (individual ou coletivo) e os conceitos são variáveis do discurso, ou seja, são artefatos discursivos. *É o discurso, em suma, quem constitui um domínio de objetos como seu correlato* (Larrosa, 1995, p. 66).

Por último, o espaço complementar, o qual é composto pelas formações não-discursivas. Entram aqui as instituições, os acontecimentos políticos, as práticas e os processos econômicos. As próprias instituições comportam seus enunciados específicos. Por exemplo: contratos, atas, memoriais, enfim, os registros em geral. *De forma inversa, os enunciados remetem a um meio institucional sem o qual os objetos surgidos nesses lugares; do enunciado não poderiam ser formados (...)* (Deleuze, 1991, p.21), isto é, nem sequer o sujeito que fala desses lugares existiria.

Como nos adverte Deleuze (1991), embora pareça tentador se estabelecer um certo paralelismo entre formações discursivas de enunciados e formações não-discursivas de instituições, na verdade, a arqueologia propõe uma outra dimensão. Isto porque uma frase pode ser re-evocada, uma preposição pode ser reutilizada, *porém só o enunciado tem como característica a possibilidade de ser 'repetido'* (p. 22, grifos do autor). Entretanto, tal repetição nem sempre pode acontecer, justamente porque o que lhe dá essa possibilidade é a sua materialidade, sendo que tal materialidade é da ordem institucional. Daí surge a importância atribuída às instituições nas análises arqueológicas, à proporção que elas remetem à materialidade do que é dito.

É importante dizer que não existem incompatibilidades entre a análise dos discursos e a descrição dos enunciados, visto que a noção de discurso remete a um conjunto de enunciados que se apóiam numa mesma formação discursiva. A arqueologia trata, então, dos discursos como práticas, *práticas discursivas, (não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual o indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a competência de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais)* (Foucault, 2000, p.135.).

O que Foucault chama de práticas discursivas significa considerá-las como: *um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para umas determinadas áreas sociais, econômicas, geográficas ou lingüísticas, as condições de exercício da função enunciativa (ib.).*

Importa sublinhar que a arqueologia não se ocupa das disciplinas¹⁰, não as descreve. *Estas, no máximo, em seu desdobramento manifesto, podem servir de isca para a descrição das positivities (...)* (Foucault, 2000, p.202). Portanto, *analisar positivities é mostrar segundo quais regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas (ib.p. 205).* Logo, essa positividade está relacionada com a positividade de um saber. Ou seja:

(...) um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (...); o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); é também o campo de coordenação e subordinação dos

¹⁰ É importante dizer, a esse respeito, que Foucault, ainda que tenha sofrido fortes influências de Canguilhem (Ver Machado, R. Ciência e saber. A trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro, Graal, 1988), seu projeto teórico rompe com os conceitos desenvolvidos por esse autor. Embora a dimensão de descontinuidade da história das ciências – marca fundamental nas pesquisas de Canguilhem – tenha permanecido nos estudos realizados por Foucault, este a recoloca num projeto muito mais abrangente: a história dos saberes. Em tal contexto, Foucault rejeita qualquer tipo de fronteira entre ciência, ideologia, ficção e poesia. Seus trabalhos inscrevem-se na ordem da história dos saberes e não se restringe à ordem da história da ciência. O próprio estatuto concedido à cientificidade é colocado em questão. Importa ainda sublinhar que, com o termo disciplina, Foucault se refere tanto ao saber, como é utilizado aqui, quanto à disciplina-poder, como vimos anteriormente.

enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda a prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (Foucault, 2000, p.206-207).

Ocorre que, se até o momento da *Arqueologia do Saber* ficávamos em um campo de pesquisa movimentado por dois tipos de formações políticas (as discursivas e as não-discursivas) ou, ainda, os enunciados e os meios de enunciação, que formam o saber – o livro *Vigiar e Punir*, publicado originalmente em 1975, ultrapassa o suposto dualismo¹¹. Anuncia que entre o visível (formações não-discursivas) e o enunciável (formações discursivas) *existe uma abertura, uma disjunção, mas essa disjunção das formas é o lugar, o não-lugar*, diz Foucault, onde penetra o diagrama informal, para se encarnar nas duas direções necessariamente divergentes, diferenciadas, irreduzíveis uma à outra (Deleuze, 1991, p. 47).

Na *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1990), Foucault irá falar de “dispositivo de sexualidade” (p.73), atribuindo o dito e o não-dito como elementos constitutivos do dispositivo. Em poucas palavras, o *dispositivo*¹² é o *diagrama informe* colocado por Deleuze (1991), na citação anterior. Neste sentido, pode-se dizer que um dispositivo envolve visibilidades e enunciados. E também o inverso: as visibilidades e os enunciados, ou seja, *as formas de ver e as formas de dizer remetem aos dispositivos nos quais emergem e se realizam* (Larrosa, 1995, p. 67). Ou, se preferirmos ainda, nas palavras já largamente citadas de Foucault:

11 Deleuze (1991), em sua leitura de Foucault, irá falar de aparente dualismo, argumentando que nos estudos anteriores a *Vigiar e Punir*, já havia uma tendência a ultrapassar esse dualismo em direção a uma teoria das multiplicidades (p. 48).

12 Sobre o conceito de dispositivo, Rabinow e Dreyfus (1995) explicam que o termo não possui, no idioma inglês, nenhum equivalente satisfatório. Alguns dos tradutores de Foucault vêm utilizando o termo “aparelho”, o qual ainda que aponte a uma noção pragmática, coerente com a idéia foucaultiana de que os conceitos devam constituir-se em instrumentos, segundo esses autores, esta idéia permanece excessivamente obscura (p.134). Ainda de acordo com Rabinow e Dreyfus (1995), a idéia de dispositivo não foi suficientemente explicitada por Foucault, sendo que sua direção aponta para uma diferenciação em relação ao termo episteme, visto que abrange as práticas não-discursivas do mesmo modo que as discursivas (ib.).

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1988, p. 30).

Larrosa (1995 pp. 65-66) sintetiza, com clareza, o que foi até aqui trabalhado, afirmando que o discurso – na concepção foucaultiana – pode ser entendido como *um mecanismo autônomo que, funcionando no interior de um dispositivo, constitui tanto o representado como o expressado quanto o sujeito mesmo capaz de representação ou expressão.*

Desta forma, suponho ter deixado claro que o discurso, na concepção de Foucault, rejeita toda e qualquer possibilidade de situar o sujeito, os objetos e os conceitos como exteriores ao discurso. Como vimos, são variáveis do discurso. Ora, se os conceitos, as idéias, os objetos e os sujeitos são variáveis do discurso, não faz sentido, nesta perspectiva, nenhum tipo de distinção entre linguagens: literária, científica, ideológica. *Tais distinções são distinções internas ao discurso, variáveis do discurso e, como tais, têm uma história* (Larrosa, 1995, p. 66).

E, como explica o autor, essa história depende essencialmente da "história da verdade", *do surgimento e da consolidação de determinados "jogos de verdade", isto é, de determinados regimes discursivos com cujas regras se pode determinar o que é um discurso verdadeiro, um discurso fictício ou um discurso ideologicamente enviesado* (ib. p.67. grifos do autor).

Para Foucault, o pensamento na sua história com a verdade tem uma história. Esta história do pensamento, do pensamento como verdade, não remete a nenhum tipo de exterioridade. Ela se dá por problematizações, entendidas como *o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que aparecem num jogo do verdadeiro e do falso* e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de uma reflexão moral, do conhecimento científico, de análise política, etc.) (Foucault, 1984, *apud* Barbosa, 1995, p. 112).

b) Das relações de poder

Foucault (1999_b, p.13), ao definir o que chama de genealogia, o faz dizendo tratar-se de um acoplamento entre saberes eruditos e memórias locais. Esse *acoplamento permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais*. Pela análise genealógica, sua tentativa bélica é a de fazer com que os saberes locais, desqualificados, descontínuos, não-legitimados intervenham contra a instância teórica unitária que, em nome do saber científico, desqualifica, filtra, silencia tantos outros tipos de saberes. Neste sentido, *as genealogias são, muito exatamente, anticiências* (ib, p. 14). A proposta de análise sugerida aqui é um combate aos efeitos de poder próprios de um discurso científico exatamente pela insurreição dos saberes locais. Discorre então sobre aquilo que vai chamar de *instruções imperiosas ou as precauções de método*, por ele tomada, em suas pesquisas:

No que se refere às relações entre *direito e poder*, *não se trata de analisar as formas regulamentadas e legítimas do poder em seu centro no que podem ser seus mecanismos gerais ou seus efeitos de conjunto* (Foucault, 1999_b, p. 32). Auscultar esta instrução metodológica significa romper com um tipo de análise, bastante freqüente no campo das políticas públicas, e nelas, as educacionais, que tomam como centro de estudos os dispositivos legais e suas formas regulamentadas de poder. A tradição presente nesse campo é a de se tomar a lei como definidora das relações de poder nas práticas políticas, a qual se expressa, por exemplo, quando por ocasião da normatização da educação a distância no Brasil. Até então, esses discursos puderam se constituir como práticas carregadas de "pouco poder", já que eram ilegítimas, pois que ilegais. Bastou sua normatização pela Lei e o "poder" saltita em cambalhotas para a comunidade de pesquisadores desta área, quando, de fato, sua preparação se dava vagarosamente no percurso da história da educação.

Obviamente que, com isso, não se quer dizer que a Lei e seus mecanismos, no interior desta perspectiva, devam ser desprezados. O que as genealogias sugerem é uma inversão na análise, ou seja, apreender o poder em suas extremidades, *em seus últimos lineamentos, onde ele se torna capilar (...), sobretudo no ponto em que esse poder, indo além das regras de direito que o*

organizam e o delimitam, se prolonga, em consequência, mais além dessas regras (ib). Em uma palavra: deve-se analisar as relações de poder nas extremidades de seus exercícios, nos quais estes se tornam cada vez menos jurídicos e mais normalizadores.

Uma outra precaução metodológica diz respeito às relações de poder no nível da intenção ou da decisão. Aqui, a orientação é romper com aquelas questões que nos acostumamos a fazer frente a determinados discursos e posições de sujeito, os quais julgamos estarem "carregados de poder". Nas políticas públicas, estes tipos de interrogações nos são familiares. Por exemplo, quando nossa preocupação reside muito mais no fato de tentar saber com qual intenção falou, por exemplo, o ministro da Educação ao dizer o que disse. Ou, ainda, é ele quem decide? Ou seja, é ele quem tem o poder? O que procura fazer do poder que possui?

Na perspectiva genealógica, a regra é estudar o poder não mais no nível da intenção e, sim, no plano das práticas concretas em que o poder se implanta e produz efeitos reais. Logo, as perguntas são outras, se constituem pela possibilidade de saber como se constituíram pouco a pouco, progressivamente, práticas de sujeição. Deixam-se, assim, as análises das intenções e passam-se às análises das ínfimas materialidades.

Segue mais uma das instruções de método: *não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo – dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras (...)* (ib, p, 34). Com isso, a afirmação de Foucault é a de que o poder deve ser analisado como algo que circula, que funciona em cadeia. *O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-los* (ib.). O interessante é que, frente a essas relações de poder, os sujeitos não são tomados como aqueles a quem o poder se aplica, exigindo-lhes, assim, um certo consentimento e submissão. Ao contrário, o poder transita pelos indivíduos. O indivíduo não é o *vis-à-vis* do poder e, sim, um dos seus efeitos.

Outra recomendação metodológica aponta para uma análise ascendente do poder, ou seja, *partir dos mecanismos infinitesimais, os quais têm sua própria história, seu próprio trajeto, sua própria técnica e tática* (ib), e, depois, ver como eles vão se constituindo por mecanismos cada vez mais amplos e gerais e por formas de dominação global.

Por fim, e não menos importante é a precaução de método que sugere que, embora, possivelmente, as grandes máquinas de poder sejam acompanhadas de produções ideológicas, as análises de poder muito mais do que se contentar em supor tais ideologias devem trabalhar no sentido de buscar as formações de saber, os acúmulos de saber como produtividade dos exercícios de poder.

Na verdade, o que Foucault chama de precauções de método nada mais é do que o convite para que se torne prática uma teoria. Desta forma, minha leitura dos discursos, constituidores do *corpus* de pesquisa, não obedeceu a outros critérios metodológicos, senão estes.

Neste sentido, tudo o quanto este trabalho de pesquisa apresenta a seguir se constitui num esforço e numa tentativa de tecer uma mescla por toda indivisível entre fios teóricos e fios extraídos do campo de pesquisa.

3 – RADIODIFUSÃO: UM DISPOSITIVO DA MODERNIDADE BRASILEIRA

Como já coloquei a literatura que trata do tema Educação a Distância no Brasil contenta-se em atribuir à radiodifusão (1923) o estatuto de *experiência pioneira* na arte de educar, nesta modalidade. Entretanto, se nos satisfizemos tão somente com esta indicação, possivelmente, permaneceremos no plano da informação relativa a uma invenção triunfal, cronologicamente marcada pela e na história da educação a distância (EAD)¹³. Ou ainda, ficaremos convictos de que a radiodifusão¹⁴ apresenta-se como produto de grandes descobertas científicas e tecnológicas e, como tal, tudo o que teríamos pela frente seria acompanhar o desenvolvimento e aprimoramento dessas invenções no percurso da história e sua crescente complexidade nos dias atuais. Sem dúvida, esta é uma possibilidade de compreensão.

Contudo, penso que se faz necessário ir, além disso. Creio que seja preciso compreender as tecnologias de informação e comunicação a partir da configuração que, em cada momento histórico, adota as relações sociais brasileiras e, mais concretamente, os tipos de racionalidade que informam e são utilizados na organização e definição dos saberes considerados legitimados/fundamentados em nossa sociedade. Neste sentido, e sem desprezar

13 Pelo uso freqüente neste trabalho da expressão educação a distância, a utilizarei a partir de agora sua forma abreviada: EAD
14 Ao atribuírem ao rádio o estatuto pedagógico de desbravador das práticas educativas que extrapolam os espaços institucionalizados de escolarização dos anos 20, estes estudos (Nunes, 1994; Saraiva, 1996; Belloni, 2000; Preti, 2000; Maia, 2001; Moraes, 2002; entre tantos outros), via de regra, contentam-se em fazer uma narrativa da educação a distância (EAD), na qual a radiodifusão aparece como uma entre outras tantas tentativas feitas até que sua consolidação acontecesse entre nós, no final do século passado. Não resta dúvida de que, para grande parte dos autores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 – se constitui em divisor de águas para os rumos tomados pela EAD em nosso país: antes, tentativas: acertos e erros; depois, a triunfante consolidação. Compreende-se que esta literatura, a exemplo de outras tantas, valoriza a Lei como instrumento político e social capaz de produzir determinadas práticas e silenciar outras.

a literatura que trata sobre o percurso da EAD no Brasil, este trabalho de pesquisa pretende também contribuir para alargar nossa compreensão acerca destas problemáticas e suas implicações em nossa sociedade atual. Talvez, mais do que mostrar uma série de etapas, cronologicamente colocadas, importe tornar visível o movimento ziguezagueante percorrido pelas práticas de EAD entre essas etapas.

Por outro lado, não posso deixar de admitir que, diante das minhas primeiras inserções neste campo discursivo, por várias vezes, sofri a ingênua tentação de querer delimitar o campo de investigação, o *córpus* de pesquisa, ao "tempo/espaço" que estes estudos admitiam como significativos à prática da EAD no Brasil. Em outras palavras, imaginei situar e situar este trabalho a partir das fronteiras impostas nos e pelos discursos que colocam em evidência a EAD no cenário educacional brasileiro. Talvez, esta possível "preguiça acadêmica" possa ser explicada, pelo menos em parte, pelo fato de que é, efetivamente, a última década do século passado, que agenda em suas políticas públicas esta modalidade educativa como prioridade política colocada a serviço da formação de professores e professoras no Brasil.

Não se encontra na literatura que traça a cronologia da EAD no Brasil, nenhum tipo de relação entre radiodifusão educativa e formação docente, em sua fase inaugural. No entanto, o fato é que as zonas de sombra deixadas entre as etapas cronológicas descritas por estes estudos acabaram provocando a decisão de partir da interrogação das condições históricas, dentro das quais se tornou possível pensá-la como técnica¹⁵ educativa, tão logo a chegada do rádio em terras brasileiras.

15 A palavra técnica, do grego *techne*, encontra-se relacionada, freqüentemente, na terminologia filosófica de Platão a Aristóteles, com o que hoje compreendemos por teoria, sobretudo no que diz respeito à contraposição com a mera experiência. Não se confunde, portanto, com a noção de teoria no sentido platônico de ciência pura, posto que é sempre concebido em função de uma prática. A *techne* faz parte da *poiesis*, do produzir. Conforme Jaeger (1986, p. 451), pode acontecer, de acordo com o contexto, de encontrarmos em Platão a palavra *episteme* em vez da palavra *techne*. Isso ocorre quando importa a Platão destacar o fato de que na "arte" política o que está na base é um verdadeiro saber. Com relação à utilização moderna do termo técnica, encontramos em Michel Foucault, muito especialmente em seus estudos genealógicos, uma larga utilização deste vocábulo. A despeito de tantas outras noções utilizadas por este autor, o conceito de técnica não encontra, em seus estudos, uma definição do tipo nominal, algo que certamente facilitaria. Uma das possibilidades de compreendermos a utilização deste vocábulo em seus estudos, especialmente os que tratam das relações de poder, seria o de inseri-lo em uma terminologia de guerra. De fato, Foucault (1999b, p.29) concebe as relações de poder como "batalha perpétua"; logo, os termos como disposições, manobras, estratégia, tática, técnica e tecnologia poderiam fazer parte de um estilo de escrita que, além de

Assim, quando decidi investigar a radiodifusão como uma prática fundadora da EAD no Brasil, busquei, antes de tudo, tentar compreendê-la, inserida nas paisagens históricas desse período. Essa atitude me levou a percorrer a história da educação brasileira animada pelos elos que a radiodifusão poderia tecer na teia discursiva formada pelas diferentes práticas presentes no cenário social, pensadas para educar sujeitos¹⁶. Sofri, a partir de então, um certo deslocamento à medida que as teias que iam se formando pareciam teimar em desobedecer às fronteiras estabelecidas pelos territórios construídos nos e pelos discursos educacionais. Estes, ao dizerem da educação, fazem-nos vê-la tencionada a uma relação quase direta com os processos de escolarização, suas instituições especializadas, seus sujeitos e seus mecanismos legais. Ao colocar a radiodifusão como uma peça integrante da maquinaria educativa, tal como tantas outras, novas teias se abriram à possibilidade de serem construídas, tencionadas, contestadas, silenciadas ou rompidas na e pela rede discursiva que fundamenta, institucionaliza e normaliza a educação brasileira.

Desorientada pela ausência das sinalizações que, ao menos em parte, traçavam minhas inserções na história da educação, me propôs, não sem grandes dificuldades, mapear outros roteiros. Tornei-me, assim, uma espécie de aventureira na arte de navegar. Mas, aos poucos, fui me deixando levar pelo acaso das leituras que fazia. Fascinava-me tudo aquilo que ia, lentamente,

sedutor, mostra coerência e clareza argumentativa. Entretanto, mais do que um estilo de escrita, é possível que a utilização do termo técnica em Foucault guarde uma estreita relação com a materialidade que é atribuída às relações de poder. Em *Vigiar e Punir* (1988, p. 30), o autor, ao caracterizar os estudos genealógicos, dirá que a genealogia é anatomia política, o corpo político, e que essa (anatomia política) não seria o estudo de um Estado tomado como corpo (com seus elementos, seus recursos e suas forças), mas não seria tampouco o estudo do corpo e do que lhe está conexo tomado como um pequeno Estado. Trataríamos aí de 'corpo político' como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem, fazendo deles objetos de saber (grifos meus). Como se pode perceber, a noção de técnica aí utilizada relaciona-se ao "nexo" existente entre as práticas sociais e as práticas discursivas na produção de discursos, significados sociais e sujeitos. Se retomarmos o percurso dos estudos genealógicos em Foucault, é possível concluirmos que a palavra técnica acompanha a própria noção de poder e suas invenções na história ocidental. Neste sentido, o poder disciplinar é uma técnica de poder. O biopoder é também uma técnica de poder. Portanto, a palavra técnica adquire uma positividade produtiva tal como a própria noção de saber e poder possui no pensamento foucaultiano. Posteriormente, Foucault utilizar-se-á da expressão tecnologias do eu para dar conta do trabalho do sujeito sobre ele mesmo. Neste sentido, a utilização do vocábulo técnica ou, ainda, de tecnologia de informação e comunicação, neste estudo, guarda esta relação foucaultiana e aproxima-se da forma como Fischer (1997, p. 63) pressupõe e analisa a mídia, em seus estudos, ou seja, para, além de veicular, (a mídia) constrói discursos e produz significados e sujeitos.

descobrimo. Paulatinamente, fui me convencendo e sendo convencida pela prática de pesquisa que “valia a pena” esta experiência! E, neste sentido, tudo o que aqui apresento nada mais é do que uma experimentação! E, talvez, também seja esta a mais expressiva contribuição do pensamento foucaultiano a este trabalho.

3.1 – “Pela cultura dos que vivem em nossa terra. Pelo progresso do Brasil”¹⁷: A radiodifusão educativa na construção da política do espaço brasileiro

Enquanto o telégrafo nos dava notícias tão graves (...), coisas que entram pelos olhos, eu apertei os meus, para ver coisas miúdas, coisas que escapam ao maior número, coisas de míopes. A vantagem dos míopes é enxergar onde as grandes vistas não pegam (Machado de Assis, *A Semana*, 11/11/1900).

Quando buscamos recuperar o início da radiodifusão no Brasil, é possível que a visibilidade que mais depressa nos surja seja a imagem da cidade do Rio de Janeiro, sede do governo republicano e lugar onde se localizará nossa primeira estação radiofônica: Radio Sociedade do Rio de Janeiro. É o Distrito Federal, metrópole-modelo¹⁸, aquela que será palco de nossa primeira aparição pública para o cenário nacional e internacional.

(...) A meia-noite de 6 para 7 de setembro foi o deslumbramento, a apoteose inicial das nossas festas comemorativas. A essa hora, a multidão

16 Utilizo o termo sujeito seguindo a aceção proposta por Foucault: sujeito a alguém por controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (Foucault, 1995, p. 235).

17 Expressão que se tornou slogan, utilizado por Roquette-Pinto, na abertura e no fechamento dos programas por ele dirigidos e aposentados na Rádio Sociedade, durante as décadas de 20 e 30.

18 De acordo com vários pesquisadores, entre eles, Sevckenko (2002); Marins (2002), foi a cidade do Rio de Janeiro a primeira cidade brasileira a ser marcada pelos impactos do desenvolvimento científico-tecnológico e seus efeitos nos processos produtivos e culturais. O desenvolvimento dos novos meios de comunicação, telegrafia sem fio, telefone, os meios de transporte movidos a derivados de petróleo, a aviação, a imprensa ilustrada, a indústria fonográfica, o rádio e o cinema intensificaram esse papel da capital da República, tornando-a eixo de irradiação e caixa de ressonância das grandes transformações em marcha pelo mundo, assim como palco de sua visibilidade e atuação no território brasileiro (Sevckenko, 2002, p. 522). Em poucas palavras, o Rio de Janeiro deveria deixar de ser o que era, ou seja: de uma cidade colonial, suja e descuidada à capital moderna, ordenada e limpa.

*apinhava-se, comprimia-se, ofegante, em todos os pontos do litoral da baía da Guanabara (...). O Centenário de nossa Independência, 7 de setembro de 1922, irá expor uma visibilidade urbana, cuidadosamente esquadrihada e controlada, extraindo do modelo civilizador parisiense padrões estéticos e arquitetônicos¹⁹. Para tanto, foi planejada uma Exposição Nacional, um expor-se publicamente, que fez parte da programação comemorativa. Em seguida, foram agrupadas seleções e classificações com relação a campos específicos dos saberes e suas especialidades, como setor agrário, arquitetura, mobiliários, com vinte e cinco seções, distribuídas em oito pavilhões, mostrando nossas incipientes práticas científicas corporificadas pelos saberes especializados que a nova era legitimava. (...) Aqui o palácio dos Estados, com sua cúpula monumental faiscante como uma jóia (...) Ali é o das Grandes Indústrias, cuja torre aponta o céu, num gesto de súplica ou de ameaça. Debruçado nos ares, suas linhas, o pavilhão da Estatística, simboliza a ciência da certeza. (ib) Exercitando o novo espírito científico, cada uma das seções mostrava que estávamos no caminho certo trilhado pela *Ordem e Progresso*²⁰. Entre as seções, estavam: educação e ensino, instrumentos e processos gerais das letras, das ciências e das artes, eletricidade,*

19 Ao modo parisiense: ruas largas e avenidas, de recorte claro e racional. A inauguração da Avenida Central, atualmente Avenida Rio Branco, torna-se eixo do projeto modernizador da cidade do Rio de Janeiro. Foi contemplada com um concurso de fachadas que a cercou de um décor arquitetônico art nouveau, em mármore e cristal, combinando com os elegantes lampiões da moderna iluminação elétrica e as luzes das vitrines das lojas de artigos finos importados. (...) A atmosfera cosmopolita que desceu sobre a cidade renovada era tal que, às vésperas da Primeira Grande Guerra Mundial, as pessoas, ao se cruzarem no grande bulevar não se cumprimentavam mais à brasileira, mas repetiam uns aos outros: 'Vive la France!' (Sevcenko, 2002, p.26 grifos do autor).

20 *Ordem e Progresso*, emblema de nossa bandeira, é também uma proposição produzida pelo positivismo. Sem dúvida, entre os movimentos de idéias que chegam ao século XIX, o modo de pensamento positivista foi um dos mais fecundos para a constituição de nossa nova compreensão a respeito dos processos científicos. Talvez, importe lembrar que o positivismo instituiu um conjunto de regras sobre o modo como se pode chegar ao conhecimento legítimo. Deste modo, normatiza e torna sistemática a metodologia de investigação científica nos diferentes campos do saber. No interior deste quadro, todas as outras formas de conhecimentos tenderão a ser desqualificadas, invalidadas ou deixadas ao esquecimento. Produz, portanto, uma certa idéia de ordem que, ao obedecer à lógica classificatória e seus esquemas taxonômicos, produz uma realidade que se objetiva como algo fixo e esquemático. Transforma as multiplicidades em disposições ordenadas. Tentando igualar os estudos sociais aos estudos da natureza, especialmente, a biologia se converterá no modelo da teoria social. A partir daí, ciências sociais e ciências naturais mesclam-se em um bloco de saber, por inteiro, indivisível. E, assim, a noção de ordem, tão cara ao pensamento positivista, se constitui a partir de um deslocamento dos saberes e dos poderes locais, já desestruturados em nome da ciência, os quais serão, a partir de então, recolocados em um outro espaço, agora, especializado, "superior", posto que científico. Os saberes, assim dispostos, estarão disponíveis à seriação, classificação, quantificação, ou seja, tornam-se administráveis. Ressalto que a idéia de progresso, de avanço científico, no interior deste espaço, subordina-se ao conceito de ordem. Em outras palavras: no interior desse campo discursivo, o conceito de progresso encontra-se atrelado à configuração desse espaço ordenado, seriado e contabilizado, logo, toda e qualquer oposição a ele estará fora da ordem social e tenderá a ser execrada.

agricultura, indústria alimentar, decoração e mobiliário dos edifícios públicos e das habitações, higiene e assistência, ensino prático, estatística, economia geral.

Treze países compuseram a representação estrangeira nessa exposição nacional: Argentina, México, Inglaterra, França, Itália, Portugal, Dinamarca, Suécia, Tchecoslováquia, Bélgica, Noruega, Japão e Estados Unidos. Foi do pavilhão dos Estados Unidos, com equipamentos americanos da *Westinghouse*, que as ondas sonoras²¹ invadiram, pela primeira vez, nossa ruidosa República, transmitindo o discurso do então presidente Epitácio Pessoa. E, à noite, diretamente do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, a ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, tonalizaria o acontecimento. Mais tarde, serviria de cortina musical ao programa nacional e obrigatório *Hora do Brasil*.

Há consenso entre vários pesquisadores quanto ao fato de que nossa vitrine de exposição do Brasil moderno, no majestoso Palácio dos Estados, pouco atraiu os olhares dos visitantes brasileiros. Estes preferiam o parque de diversões ou fazer passear o olhar curioso pelo pavilhão japonês, onde se podiam ver traços da cultura oriental. Nem mesmo os discursos e musicais, reproduzidos pelo serviço de radiotelegrafia, pareciam chamar a atenção do público que ali estava. *De fato, muito pouca gente se interessou*, afirma Roquette-Pinto (1923), quando avalia os efeitos da radiografia nas festividades do centenário. E conclui: *era uma curiosidade sem maiores conseqüências* (ib.).

Carregado de problemas técnicos de transmissão, difusão e qualidade de sinal, o rádio passa de caso de polícia²² ao disciplinamento da Academia Brasileira de Ciências, *com fins científicos e sociais* (Roquette-Pinto, s/d, citado por Castro, 1999). *Os acadêmicos faziam tudo: produziam, escreviam e*

21 De acordo com a história cronológica do rádio no Brasil, os estudos costumam apontar o padre gaúcho Roberto Landell de Moura como responsável pelas primeiras experiências com a radiodifusão no Brasil, em 1892, em Campinas, São Paulo. Entretanto, suas invenções não teriam alcançado grandes concretizações.

22 O rádio, um instrumento potencialmente perigoso, era um objeto controlado, na medida em que poderia divulgar os segredos militares brasileiros para fora do país. Para possuir um receptor em casa, era preciso requerer uma permissão junto ao Ministério da Viação, através dos Correios e Telégrafos. Além disso, tornava-se necessária a apresentação de um responsável pela integridade patriótica do pretendente, um fiador idôneo, sendo que a escuta desautorizada era uma prática ilegal e criminosa, levando ao presídio seus infratores. Entretanto, centenas de licenças foram concedidas em pouco mais de seis meses, o que levou a uma certa vulgarização deste controle e essa lei foi revogada por Francisco Sá, em 11 de maio de 1923. A partir daí, as atribuições do governo ficariam por conta do licenciamento para funcionamento das emissoras.

apresentavam os programas. (ib.p.6). A grade de programação oferecia musicais: coleções de clássicos e óperas; noticiário: extraído da leitura dos jornais de maior circulação da época; literatura: a leitura de contos e declamação de poesias; além de cursos e de palestras produzidas e proferidas pelos acadêmicos de acordo com suas especialidades: português, biologia, história, francês, geografia, higiene e outros temas. Não faltavam também os longos discursos governamentais.

A radiodifusão educativa pensada para ser *a escola dos que não têm escola, (...) o mestre dos que não podem ir à escola* (Roquette-Pinto, s/d. citado por Gouveia Filho, 1955 p. 49), operava de acordo com o disciplinamento dos saberes escolares²³. Constituídas por associações ou clubes²⁴, as rádios brasileiras, com emissões locais, mantinham uma sintonia afinada com a educação institucionalizada da época: elitista e urbana. O aparelho radiofônico era privilégio de uma população residente nas principais capitais brasileiras, sendo que, inicialmente, só o Rio de Janeiro possuía uma estação de radiofonia.

Além disso, exigia-se ainda a posse de altos recursos econômicos, pois o aparelho radiofônico era importado e muito caro. Desta forma, ele pouco poderia contribuir na e para a educação dos que não podiam ir à escola à medida que esses também não poderiam se beneficiar da radiotransmissão. Entretanto, penso que duas questões correlacionadas não podem ser aqui desprezadas: (talvez aí esteja a vantagem da minha miopia, a vantagem dos míopes, de que falava Machado de Assis na epígrafe desta seção): por um lado, se é verdade que o rádio é elitista em seu nascimento, por outro lado, não é menos verdade

23 De acordo com Foucault, o poder disciplinar opera no campo do saber produzindo seu disciplinamento, normalização e reordenamento. No século XVIII, continuam existindo, de forma plural, polimorfa e dispersa, saberes diferentes de acordo com as regiões demográficas, a dimensão das fazendas, de acordo com as categorias sociais, a educação, a riqueza. Esses saberes estavam em luta, uns contra os outros, uns frente a outros (...). Nessas lutas, nessas tentativas de anexação que são, ao mesmo tempo, tentativas de generalização, o Estado intervirá, direta ou indiretamente, com quatro grandes procedimentos: em primeiro lugar, mediante a eliminação e desqualificação daqueles que poderiam ser chamados de pequenos saberes inúteis ou irredutíveis; em segundo lugar, mediante a normalização desses saberes entre eles mesmos, que permitirá adaptá-los uns aos outros, fazer com que se comuniquem, derrubar as barreiras do secreto e a limitação geográfica e técnica, tornar intercambiáveis não somente os saberes como também seus possuidores; em terceiro lugar, mediante sua classificação hierárquica (...). Quarta operação: centralização piramidal dos saberes que permite seu controle, que garante as seleções e permite transmitir, de baixo para cima, seus conteúdos e, de cima para baixo, as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer prevalecer (...). O século XVIII foi a época da redução dos saberes a disciplinas (Foucault, 1992c, p. 148-149).

que a radiodifusão já nasce relacionada a uma minuciosa política de espaço que classifica, diferencia e confina pessoas de acordo com algumas categorias²⁵ (urbano/ rural/ cosmopolita/ suburbano/ interiorano), socialmente construídas, dentro das quais as pessoas tenderão a se reconhecer como diferentes em relação a outras. A diferença se relacionará como posteriormente veremos, com um racismo de Estado.²⁶

Frente a isto, possivelmente, o episódio conhecido como *Revolta da Vacina* (1904) traduza a forte resistência popular à “política do espaço”, colocada em prática pelo projeto modernizador de nosso país. Ainda que se refira a um acontecimento singular, o processo de modernização de nosso Distrito Federal, esse acontecimento²⁷ sintetiza o movimento ordenador, classificador, distribuidor e normalizador das chamadas reformas modernistas no Brasil.

24 Quem mantinha a programação das emissoras eram seus associados através de pagamento de cotas mensais. Por isso, as primeiras rádios eram chamadas de Rádio Clube, Rádio Sociedade.

25 Utilizo o termo categoria no sentido atribuído por Varela (1996, p. 73) a este vocábulo, ou seja, de noções essenciais que regem nossa forma de pensar e de viver. Formam o “esqueleto da inteligência”, o marco abstrato que vértebra e organiza a experiência coletiva e individual.

26 De acordo com Foucault (1999b, p.49), o Racismo de Estado no contexto da biopolítica, exerce-se como uma função do Estado, uma forma de regulamentação social. Diz, Foucault: A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade, não está ligado a mentalidades, ideologias, a mentiras do poder. Está ligado a técnica do poder, à tecnologia do poder. Está ligado a isto que nos coloca longe de guerra de raças e dessa inteligibilidade da história, num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se. Portanto o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano.

27 De uma forma muito esquemática e reduzida, apenas para trazer aqui o episódio conhecido como *Revolta da Vacina*, acontecimento este já amplamente relatado e analisado pela historiografia brasileira, importa apenas lembrar que a cidade do Rio de Janeiro era foco permanente de epidemias e endemias, o que lhe atribuía a incômoda identificação de tûmulo do estrangeiro (Sevcenko, 2002, p. 22), refreando, assim, o fluxo de imigrantes “brancos, europeus, raças eugênicas e higiênicas” e a entrada de capital estrangeiro devido às precárias condições sanitárias e estruturais da capital. Deste modo, o projeto saneador inicia-se pela modernização do porto da cidade, principal canal das crescentes transações comerciais. Suas instalações eram inadequadas, o que tornava onerosa, demorada e pouco prática a carga e descarga de produtos no porto do Rio de Janeiro. Limitava, inclusive, o acesso a pequenas embarcações, enquanto os transatlânticos, vindos do outro lado do mundo (do mundo moderno), adormeciam ao embalo das ondas do mar. Além disso, as mercadorias, ao conquistarem terra firme, tinham que ser transportadas por ruelas tortuosas, onde fatalmente os caminhões precisariam fazer complicadas manobras de recuo, toda vez que se deparassem com veículos de tração animal (...) (ib. p. 23). Destas questões econômicas, mas, eminentemente, políticas, inicia-se a prática de quadricular e esquadrinhar o espaço urbano, buscando a construção de uma visibilidade compatível com as exigências desejáveis a uma capital moderna. Essa operação tem seu começo pelo porto e seus arredores, região, até então, reservada a homens vagabundos, capoeiras, ladrões, negros quadrilheiros, prostitutas, mendigos ou penitentes. (Benchimol, 2001, p. 146). Inicia-se a destruição dos bairros populares e dos cortiços localizados nesta zona central da cidade, provocando uma nova distribuição e ordenação da cidade, pela impossibilidade de coexistirem num mesmo espaço urbano as elites e seu afã modernizador e as classes populares. No caso da capital, essas multidões juntaram restos de madeira dos caixotes de mercadorias descartados no porto e se puseram a montar com eles toscos barracos nas encostas íngremes dos morros que cercavam a cidade (...).(Sevcenko, 2002 p. 23).

A partir desta época, inicia-se uma divisão das cidades brasileiras (a exemplo do Distrito Federal) em espaços pobres e em espaços ricos, em habitações pobres e ricas, obedecendo à lógica de que os centros urbanos, as vitrines modernas do país, deveriam ser ordenados pelos padrões estéticos ditados pela prática da arquitetura saneadora. Em uma palavra: o luxo metropolitano. Esta divisão que delimita espaços é, ao mesmo tempo, uma divisão de sujeitos e seus respectivos modos de vida²⁸. É, portanto, uma divisão que classifica os sujeitos "em" seus estilos de vida. Não se trata de uma divisão que se opera simplesmente por medidas econômicas ou geográficas. Diz respeito a uma série de outras qualidades relativas às formas de existência das pessoas (desocupados, desempregados, ignorantes, promíscuos, imorais, etc) que, agrupadas, passarão a representar área de risco social: perigo sanitário e político. Valendo-me da materialidade do trocadilho de palavras, é o lixo urbano. Suburbano.

Esta profilaxia sanitária e moral, que operava sobre o corpo social²⁹ e sobre o corpo individual³⁰, foi intensificada, após a Revolta da Vacina, pela brigadas sanitárias, criadas em diferentes regiões brasileiras, e muito especialmente, em nosso Distrito Federal. Em poucas palavras, a prevenção da doença se constitui num dever do Estado³¹, sendo a vacinação para a erradicação da varíola uma prática obrigatória.

28 Nas avenidas principais do Rio de Janeiro, foi proibido o acesso de pessoas que não pudessem se vestir de acordo com a alta moda européia. O que implicava para os homens, por exemplo, calçados, meias, calças, camisa, colarinho, casaco e chapéu. Conforme Sevcenko (2002, p. 26), as tradicionais festas e hábitos populares, congregando gente dos arrabaldes, foram suspensas do centro do Rio.

29 Utilizo a expressão corpo social sem atribuir-lhe nenhuma metáfora. Valendo-me da concepção foucaultiana de biopoder, a expressão corpo social adquire uma materialidade complexa, possuindo uma dimensão física.

30 De acordo com Foucault (1999b), desde o final do século XVIII, duas tecnologias de poder são introduzidas no Ocidente, ainda que não tenha sido de forma simultânea, elas são sobrepostas. Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida, uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população (...) (p. 297). Importa sublinhar que, embora se tratem de duas tecnologias que se diferenciam, já que possuem escalas e níveis diferentes de atuação, uma não exclui a outra. Ao contrário, pode, por isso mesmo, acontecer que se articulem, como no caso da campanha de vacinação. A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores (ib. 302).

31 Na medida em que a doença afastava da capital a possibilidade de acelerar processos produtivos tanto nacionais quanto estrangeiros, a prevenção da doença, ou, ainda, os cuidados com a saúde, se constitui em uma prática de governo que fortalecia o Estado.

A resistência popular foi traduzida à época, pelos discursos oficiais, como ignorância de um povo que desconhece os avanços da ciência médica e, por conseqüência, repudia os cuidados do governo. Essa gente "aboleta", esse povo "rude" e "baderneiro", tal como são identificados, (e devem, eles próprios, se reconhecerem como tal), resistem bravamente às forças da guarda nacional, da marinha e dos bombeiros do Distrito Federal³² e acabam sendo silenciados por uma ação estratégica sobre o espaço social. *Qualquer pessoa abordada no centro da cidade que não pudesse comprovar emprego e residência fixos era detida* (ib., p. 26.). As práticas públicas dedicam-se a partir de agora à arte de fixar os sujeitos no interior das quadrículas do espaço social.

Como desfecho da revolta popular contra a vacina, a imagem que fica é aquela que extrapola o espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro e chega aos terrenos bravios, onde *os presos, em torno de setecentos, aguardaram na Ilha das Cobras, antes de serem enviados para o Acre* (Lopes, 2002, p. 79). A paz civil será reintegrada na capital por meio de políticas sociais que darão continuidade, agora de maneira silenciosa, aos massacres. A política de habitação das classes populares será apenas seu exemplo mais evidente.

A partir das divisões de espaços que daí resulta, a questão "educar a todos" terá, como veremos, uma função política de extrema relevância no processo de fortalecimento do Estado moderno. Anuncia a possibilidade de tratar do 'diferente' a partir da imposição da igualdade. Mas, antes, para fechar esta seção, gostaria de retornar à radiodifusão educativa, na década de vinte, ou seja, em sua chegada ao Brasil.

Sendo pontual e localizando a radiodifusão no período em que inicia suas atividades no Brasil, com o objetivo de inseri-la na rede discursiva tecida pelos discursos que a produzem como prática pioneira da EAD no Brasil, se é que se pode dizer que a radiodifusão cumpriu com sua finalidade educativa neste período, acredito que só possa ter sido para alargar a clivagem entre a "cultura" daqueles que podiam se beneficiar de suas transmissões, ou seja, a elite

32 De acordo com Sevcenko (2002, p.24), foi preciso que o Distrito Federal se socorresse da ajuda da polícia dos estados vizinhos: São Paulo e Minas Gerais.

brasileira: rica, branca, urbana, civilizada, e a "cultura" à margem desta: pobre, doente, periférica, suburbana, ou seja, a *cultura dos que vivem em nossa terra*.

3.2 – Nós, os Jecas: Uma nova problemática de governo

Mais cedo do que se imagina, o governo, diante do clamor cada vez maior, terá que atender aos reclamos da opinião nacional. Então, veremos que a obra de saneamento iniciada por Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro se dirigirá por todos os caminhos para o interior do Brasil, em verdadeiro trabalho de redenção nacional (Artur Neiva, 1917)

Particularmente, depois da primeira Grande Guerra, assiste-se à emergência e à proliferação de uma massa discursiva preocupada em dar conta dos problemas e das questões que dificultavam a formação de uma consciência nacional³³, capaz de acelerar nosso desenvolvimento econômico e social. Nosso desejável progresso! Mas, provavelmente, tenha sido o ano de 1916 que, inserido nesta discursividade, marque na literatura brasileira um ponto de inflexão³⁴ frente aos discursos que até então circulavam e produziam a questão racial como o grande problema nacional. É a entrada em nossa política discursiva do *Relatório Médico-Científico*, como publicação resultante de uma expedição científica, dirigida pelos médicos: Artur Neiva e por Belisário Penna, que havia percorrido as regiões Nordeste e Centro-oeste do Brasil, com a finalidade de conhecer as terras e condições de vida humana nessas regiões. Estes discursos,

33 Este movimento brasileiro insere-se numa discursividade internacional que marcou o período da Primeira Guerra Mundial e o subsequente, o pós-guerra, como uma busca de firmamento dos princípios da nacionalidade através da constituição do Estado Nacional. (Ver sobre este assunto, especialmente Hobsbawn, 1991, capítulo IV)

34 Não estou muito certa disso, precisaria um estudo mais rigoroso e abrangente a épocas anteriores, mas, creio eu que haja, a partir daí, uma ruptura com a literatura que exaltava nossos campos, atribuindo-lhes estética e pureza, tornando o "caboclo" um sujeito romântico e inocente. Como afirmava Lobato, depois da publicação do relatório: (...) nossa literatura é fabricada nas cidades por sujeitos que não penetram nos campos de medos dos carrapatos. E se por acaso um deles se atreve a fazer uma 'entrada', a novidade do cenário embota-lhe a visão, e ele, por comodidade, entra a ver o velho caboclo já cristalizado – e até caipirinhas, cor de jambo (...) (Lobato, apud Landers, 1988, p. 43). Até então, as práticas médico-sanitárias concentravam-se nos centros urbanos. Concentravam-se nessas zonas e tinham uma preocupação mais local. Parece-me que a questão da noção de população não se constitui nessas práticas em problemática a ser governada. Ficavam mais por conta de campanhas e de movimentos regionais, como foi o caso da campanha da vacinação contra a varíola (1904), ocorrida no Distrito Federal em 1904, como vimos na seção anterior. Esta e muitas outras campanhas ocorridas nas grandes cidades brasileiras possuíam uma dimensão muito mais individualizante do que nacional.

fundamentados na valorização do pensamento científico e na primazia da experiência empírica, *retratam*³⁵ as situações de existência, ressaltando as precárias condições médico-sanitárias e sociais dessas regiões.

Não se tratava de uma simples façanha científica. Esse relatório denunciava as péssimas condições sanitárias e de saúde em que viviam os indivíduos daquelas regiões. Ao mesmo tempo, apontava as necessárias intervenções médico-sanitárias. Estas práticas significavam interceder diretamente na maneira como os indivíduos, habitantes dessas regiões, organizavam-se a si mesmos e as suas rotinas de vida. Em outras palavras, significava interferir nos assuntos privados a partir de novas regras, capazes de orientar novas atitudes, frente a si e frente à vida. Era necessário ainda prevenir o rápido alastramento das epidemias e fazer baixar as taxas das endemias dessas regiões. Em síntese, era preciso formar o brasileiro saneado e saudável. Era necessário tratar da saúde da população, na medida em que as práticas de governo interferem nos processos produtivos, tornando-se, portanto, passíveis de controle e de administração pública.

Trata-se de uma correlação de forças entre a proliferação desta discursividade e a emergência de uma nova pauta nas preocupações do governo brasileiro. É a entrada da noção de população como uma problemática de governo³⁶. Até aí, *raro o indivíduo que sabe o que é o Brasil. Piauí é uma terra.*

35 A utilização do termo *retratam* (*retratar*) não tem aqui uma utilização figurada. De fato, a expedição fotografou a situação vivida pelas pessoas e os lugares por ela percorrida. Bastou que a ciência experimental, após a série de instantâneos cruéis que o diário de viagem de Artur Neiva e Belisário Pena lhe pôs diante dos olhos, propalasse a opinião do microscópio (...) bastou isso para que o problema brasileiro se visse, pela primeira vez, enfocado sob um feixe de luz cintilante (Lobato, 1957, p. 297).

36 A questão do uso do vocábulo *governo* nos estudos políticos realizados por Foucault é suscetível de equívocos, ou pode tornar-se ambíguo, quando utilizado na língua portuguesa. Pensando nessa problemática, Veiga-Neto (2001) propõe que façamos ressuscitar, na língua portuguesa, a palavra 'governo'. E explica: a ressurreição (...) proponho tem, como objetivo, tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo*. Foi por isso, certamente, que o filósofo usou duas palavras diferentes - 'gouverne e gouvernement - em seus escritos de Filosofia Política. (...) passo a sugerir que o vocábulo *governo* - o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa - passe a ser substituído por *governo* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. Este cuidado, digamos assim, que Veiga-Neto propõe encontra-se relacionado ao modo como Foucault conceitua e utiliza esse vocábulo em seus escritos políticos. Ao contrário do uso comum que fazemos da palavra *governo*, via de regra, associada ao Estado e suas instituições, ou à atividade exercida por aqueles que conduzem a maquinaria estatal, *governo*, para Foucault, deve ser compreendido em um sentido mais amplo que tinha no século XVI. Em suas palavras: *governo* não se referia apenas a estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas, designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou grupos; o *governo* das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos

Ceará, outra terra. Pernambuco, outra terra. A única bandeira que conhecem é a do divino. E, correlatamente, até aí, não se sabe quem são os brasileiros, essa espécie humana a ser governada.

A entrada da população brasileira como algo a ser governado não implicará, simplesmente, em práticas voltadas à conscientização coletiva sobre a necessidade de novas atitudes, sobre novos comportamentos, ou, ainda, da formação de uma mentalidade guiada por um espírito nacional. A regulação e o controle sobre os indivíduos serão um investimento de poder que se aplicará sobre o corpo social como uma realidade biopolítica³⁷. É, portanto, tomando a vida como objeto de poder-saber³⁸ que se dará início a toda uma gestão estatal em nossa sociedade.

Talvez, possamos compreender melhor estes investimentos biopolíticos se reavivarmos as narrativas constitutivas do legendário personagem, criado por Monteiro Lobato, em 1914, o popular Jeca Tatu.

Quem era Jeca Tatu? Se acompanharmos a criação de Lobato, Jeca Tatu nasce para se constituir como expressão do *inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças (...)* (Lobato, 1957a, p. 134). Certamente, Jeca Tatu materializa no discurso do autor a mestiçagem e,

de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (Foucault, 1995, p. 244).

37 Biopolítica, a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças (Foucault, 1997, p. 89).

38 A partir dos estudos foucaultianos, a relação poder-saber tem sido amplamente discutida por vários estudiosos ligados a diferentes campos do saber, que, de uma forma ou de outra, se beneficiaram dessa relação para maior fecundidade de seus trabalhos. Ver, por exemplo, Maia (1995); Albuquerque (1995). Em trabalhos de tese: Fischer (1996); Veiga-Neto (1996); Corazza (1998), só para citar algumas pesquisas realizadas, nos últimos anos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual nos inserimos. Mesmo assim, talvez seja importante repetir aqui, uma vez mais, a já colocada citação que diz que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição, correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1988, p. 30). Esta colocação, logo de saída, nos obriga a compreender que o que existe entre saber e poder é uma relação. Relação essa que não admite exterioridade: entre os dois uma singular intimidade, trocas perpétuas, reforços mútuos (Ewald, 1993, p. 54). Logo, o poder não pode ser algo ou alguma coisa que se adquira, arrebate ou compartilhe. O poder é exercício. E se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais. Essas relações não são exteriores, não apenas no que se refere ao saber. Não são exteriores a quaisquer outros tipos de relações, sejam esses processos econômicos, de conhecimento, sexual, etc. São, portanto, relações de produção. Produzir, produzir sempre, tal é o único imperativo do poder (ib. p.30), o qual não obedece a nenhuma partilha ou oposição binária, do tipo dominados e dominadores. Seu exercício é sempre intencional, visa aos lucros do poder, às mais-valias do poder, aos efeitos de "sobrepoder" que ele retira do seu exercício (ib. grifos do autor).

no mínimo, seu necessário isolamento às zonas fronteiriças³⁹. Concretiza, também, o perigo e a adversidade, já que põe em risco o espaço civilizado: *chegam silenciosamente; ele e a sarcopta fêmea, esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos à orelha da saia (...) Completam o rancho um cachorro sarnento* (ib.). A construção do espaço rural em oposição à do espaço urbano ultrapassa as noções de divisão geográfica. Serão distinguidos e classificados a partir de estratégias discursivas que qualificarão o urbano como espaço civilizado, e o rural como atrasado e desqualificado. Posteriormente, encontraremos na literatura brasileira a descoberta de "dois brasis": um, urbano, branco, civilizado; e o "outro": rural, mestiço, pobre e selvagem.

Ao contrário das qualidades fabricadas para transitar no espaço civilizado, a "triste herança genética" de Jeca Tatu lhe condenava à indolência, à apatia, à incapacidade produtiva. Entretanto, simplesmente suprimir Jeca da ordem social brasileira era, então, algo que se colocava fora da ordem do discurso. *Ou doença ou incapacidade racial*, escrevera Lobato (1957, p. 297), após o impacto dos *instantâneos cruéis* mostrados pela expedição. E concluía: *É preferível optarmos pela doença* (ib.) A questão central é que o Brasil precisava do Jeca. Afinal, Jeca Tatu, além de um corpo individual a ser higienizado, disciplinado, moralizado, era, também, a população brasileira e suas misturas raciais: negro, branco, índio. Portanto, era necessário cuidar de Jeca e dos Jecas. Era preciso fazê-los viver no lugar de deixá-los morrer⁴⁰. E viver da forma mais disciplinada e produtiva possível. Era preciso dizer e fazer ver que *Jeca não é assim, está assim*, como admitia Lobato, em 1918, ano em que foi criada a Liga de Saneamento Nacional⁴¹. Jeca não era preguiçoso e indolente só por sua condição racial. O interiorano estava doente e, por conseqüência, improdutivo e pobre. E serão os saberes das ciências médicas que farão da medicina uma estratégia de poder voltada à majoração das forças e sua maior produtividade para o trabalho. Logo, Jeca, um sujeito saneado e medicalizado, será panfleteado

39 Basta lembrar o regime nazista e sua pretensão do cultivo da raça ariana.

40 Opondo-se à teoria clássica da soberania (fazer morrer e deixar viver), essa tecnologia de poder, essa biopolítica, não vai apagar a primeira, mas vai penetrá-la, perpassá-la, modificá-la, (...) vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de fazer viver e de deixar morrer (Foucault, 1999, p.287).

41 A Liga de Saneamento Nacional, embora seja uma sociedade fundada por higienistas, entrelaça os discursos da higiene com a eugenia. Seguindo as orientações extraídas do estudo de Tânia Regina de Luca (1997), é possível dizer que, desde então, eugenia e higiene, no discurso brasileiro, formam um bloco discursivo por inteiro indissolúvel.

(o "Jecatuzinho" dos laboratórios Fontoura) por todo o território nacional, como símbolo da regeneração possível. Revigorado, Jeca é agora um trabalhador produtivo.

Temos a partir daí uma lenta e gradativa operação discursiva, que consistirá em integrar o discurso do determinismo biológico e climático com o campo discursivo da educação higiênico-sanitária para fazê-lo funcionar como um serviço integrado de saúde pública com caráter educacional. Neste sentido, o campo dos saberes eugênicos no Brasil será um campo de saber atrelado aos saberes da medicina sanitaria e higienista, o que lhe atribuía uma concepção muito mais abrangente do que aquela desenvolvida, especialmente, nos países europeus. Entretanto, essa integração não significa que os saberes eugênicos tenham sido estancados pelos saberes da medicina sanitária e higiênica. Ao contrário, essa operação discursiva permitirá que os saberes eugênicos se façam presentes de forma silenciosa, porém decisiva, como veremos mais adiante, na produção da política dos espaços brasileiros.

3.3. Políticas dos espaços: Movimentos que nacionalizam a educação brasileira

Temos literatura; ciência quase nenhuma. O esforço disciplinado que a ciência pede não condiz com o nosso temperamento de povo tropical, tão mais amigo da rua que dos interiores. A rua é literária e a ciência só germina no recesso silencioso dos gabinetes e laboratórios – instituições nitidamente peculiares aos climas frios. Como pode medrar a meditação, o estudo longo, numa terra em que o calor nos toca para a rua – para o ar livre? (Lobato, 1957, p. 81).

De forma apressada, anunciei nas seções anteriores que a educação eugênico-higiênica havia articulado em sua prática dois campos de saberes: a saúde e a educação. Discorri, também, sobre o analfabetismo, que, devido à sua elevada taxa (representava mais de 75% da população brasileira, no início do século passado), se constitui junto com as endemias, condições de habitação, higiene e raça, em fatores a serem governados, na medida em que

caracterizavam nossa população e incidiam diretamente em questões políticas e econômicas. Fazia-se necessário intervir nessas questões naquilo que elas têm de comum e de global. E, para isso, a educação eugênico-higiênica se configuraria em uma estratégia de governo voltada à regulamentação social.

Diante das questões anunciadas, penso ser importante, agora, descrever as condições históricas que possibilitaram essas articulações discursivas, demonstrando aí seus efeitos e conseqüências para a construção política dos espaços brasileiros e para a educação nacional. É disso, então, que passarei a tratar.

Como compor uma raça nacional capaz de gerar um país moderno e produtivo era a questão que atravessava tanto os discursos defensores da regeneração dos nativos, quanto àqueles que viam nas políticas de imigração da raça branca, "raças ricas em eugenismo e higiene", a solução brasileira.

Os discursos que construía a defesa de que o Brasil já possuía em sua população os "braços" necessários à consolidação de uma nova economia nacional objetivavam (tornavam objeto de saber-poder) o brasileiro, morador das zonas afastadas dos centros urbanos, como *gente valorosa, porém, espalhada e abandonada, sem instrução suficiente, analfabeta* (Niemeyer, 1920, p. 39).

E os discursos que produziam os brasileiros, como *um povo de eugenismo pouco elevado, já que é uma raça humana em que predominam dois sangues inferiores (o negro e o índio)* (Couto, 1934, p. 78), pautavam-se pela possibilidade de construir uma política de povoamento a partir da introdução de raças eugênicas que pudessem, além de produzir nosso desejável processo de branqueamento, aprimorar o povo, ou seja, o educasse pelo convívio com o modelo eugênico e higiênico. Em outras palavras, o processo mais econômico ainda era o de trazer para cá *uma boa imigração que, pelo exemplo, possa ensinar o que entesoura como um padrão cultural mais elevado* (Neiva, 1949, p. 227).

Através desta operação de poder sobre a vida, os indivíduos e grupos nacionais ou étnicos foram classificados, selecionados, avaliados em suas qualidades e fixados em espaços diferenciados. As técnicas de poder utilizadas, ao mesmo tempo em que serviam para agrupar, classificar, selecionar e localizar grupos de pessoas a partir dos padrões normais e desejáveis, serviam, também, para individualizá-las, tornando-as objetos de saber e poder passíveis de intervenção governamental.

Usando diferentes estratégias, os discursos que disputavam as políticas do espaço brasileiro produziram o indivíduo do interior como um sujeito desqualificado, incompetente para a ocupação e desenvolvimento do país. Mesmo aqueles que atribuíam as insuficiências das raças nacionais a fatores que divergiam dos discursos que centravam a questão racial, propriamente dita, como o grande problema nacional, não deixavam de classificar os brasileiros como sujeitos que precisavam ser qualificados. A afirmação de que *os males do cruzamento são apenas males da miséria, da fome e da doença* (Roquette-Pinto, 1935, p. 61) desloca os discursos raciais ao campo dos discursos educacionais, assegurando que um *homem precisa ser educado e não substituído* (ib. p. 59). Entretanto, os discursos não rompem com a rede discursiva em que os brasileiros são capturados pela qualificação de sujeitos inabilitados aos processos produtivos. Os discursos que qualificam a raça brasileira como "gente valorosa" e "desbravadora" categorizam e correlacionam esses sujeitos assim qualificados com a noção de meio natural, espontâneo, enquanto a noção de "eficiência" desenvolvida nesses discursos está atrelada ao estrangeiro e ao meio fabricado pela cultura moderna.

O quadriculamento do Brasil por regiões, o qual apontava a região Norte como a que se contrapõe à região Sul, justificaria a necessidade de imigração estrangeira. A comparação entre o desenvolvimento das regiões, *a diferença de riqueza e de progresso entre o Norte e o Sul do País, que se distinguem sob este ponto de vista, principalmente porque o Sul recebeu fortes contingentes imigratórios enquanto o Norte cresceu vegetativamente, para podermos dizer, em resumo, precisamos de imigração* (Neiva, 1949, p. 227).

Na medida em que todas as correntes migratórias estrangeiras eram encaminhadas para o Sul, especialmente, pela adaptação climática que essa região oferecia ao estrangeiro europeu, o Norte ficou *sacrificado em seu desenvolvimento por falta de uma colonização que lhe desse o magnífico progresso dos Estados meridionais* (Branco, 1942, p. 29). Portanto, a essa região *caberia o papel de assegurar a integridade da nação, compensando a influência estrangeira com a pureza nativa de seu sangue e de seus sentimentos* (ib.).

As relações de poder-saber produzem a divisão dos sujeitos em regiões geográficas. E, nessa divisão, caberá à região Sul, produzida como território "estrangeiro", o estatuto do progresso, na medida em que é possuidora dos saberes que se constituem em fator de evolução nacional. A região Norte, na qual nossa brasilidade natural é preservada, se constituirá pelo atraso que nos caracteriza como brasileiros. Como então dar conta de nossa "nacionalidade brasileira" a partir desta discursividade? Ou como construir discursivamente esta raça brasileira?

Assistimos, a partir daí, a uma proliferação discursiva que buscará integrar as duas noções anteriormente conceituadas pelos regimes discursivos, que lutavam por definir nossa política de seleção e classificação do espaço nacional: o nativo, a nossa singularidade brasileira; e o imigrante estrangeiro, sua eficácia racial e técnica.

Em relação ao território, *o povoamento não é, por si só, nem um bem nem um mal* (Torres, 1978, p. 109), *mas, povoá-lo sem educar o homem para a produção econômica, sem organizar o trabalho, importa roubar a terra e causar mal ao homem, fazem das populações infecções corroedoras da superfície do solo* (ib.). Educar o homem para os processos produtivos significa a produção de corpos disciplinados, higienizados, adaptados ao trabalho regular e metódico. Esse homem, produzido pela disciplina, seria recebido pelas necessidades do trabalho produtivo, tal como o estrangeiro, ou seja, *recebidos de abraços abertos, mesmo porque são carne da nossa carne* (Roquette-Pinto, 1933, p. 22).

Os discursos que constroem o insucesso da imigração do homem do Norte aos trabalhos produtivos no Sul têm como matriz discursiva os saberes da

eugenia e da higiene. Mas esses saberes dirão agora respeito muito mais à imigração do corpo-disciplinado, limpo, produzido pela eugenia, pronto para o trabalho e progresso de que o país precisa, do que propriamente ao recrutamento do corpo branco como matriz reprodutora do branqueamento nacional. É muito mais pela falta de preparo dos brasileiros para o trabalho em nossas "culturas modernas", já que seus *hábitos, costumes, alimentação, clima e tantos outros fatores conhecidos causam a decepção dos que pensaram na substituição pelo nordestino nacional do braço do imigrante estrangeiro* (Lobo, 1935, p. 97).

Estamos desta forma, diante de um regime discursivo que atribui à raça brasileira o estatuto de nacional, ainda que "atrasada" e analfabeta. E esta é uma discursividade que constrói a raça estrangeira como responsável pelo progresso nacional. Nacionalizar o estrangeiro e educar, preferencialmente de modo estrangeiro, o nacional irá se constituir em uma estratégia de governo que terá a escola nacional como projeto administrativo do Estado.

É a criança imigrante ou filha de imigrante que a "escola nacional" deverá nacionalizar. *É a escola que obriga o aluno, na sala de aula e no recreio, no estudo e nas festas, a tagarelar em nossa língua, a cantar os nossos cantos, a estudar o nosso passado, a rir com nossas anedotas, a emocionar-se com o nosso folclore* (Rodrigues, 1938, p. 8). Ou seja, é a escola nacional, aquela que deverá construir os símbolos e as representações culturais como narrativas da nação brasileira e do nacionalismo, que influenciará e organizará tanto suas ações quanto a identificação que a criança fará dela mesma.

Esta instituição social, a escola nacional brasileira, nasce com o encargo de tornar a criança imigrante o mais semelhante possível com a criança brasileira, a qual, por sua parte, deverá ser educada a partir dos saberes que constituíram de forma eugênica e higiênica as crianças estrangeiras. *De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria nem varia nos seus princípios com os climas e as latitudes, a obra da educação deve ter, em toda a parte, uma unidade nacional.* (Azevedo et al, 1932 p 7).

A unidade nacional é uma categoria discursiva produzida na tentativa de se unificar a identidade nacional, neste momento da história brasileira. Constitui-se em uma operação de poder que destitui a infância de suas culturas próprias, sejam elas nacionais ou estrangeiras, para fazê-las reconhecerem-se frente a uma cultura nacional forjada pela hierarquia dos saberes escolares, entre eles, os saberes eugênicos e higiênicos, e pela obediência às normas que esses saberes supõem.

Num país como o Brasil, *onde as zonas se separam em virtude de interesses econômicos antagônicos* (Oliveira, 1933 p. 71) e crescem aglomerados populacionais constituídos por imigrantes, o grande temor ficava por conta da *iminência de uma desintegração que, a olhos pessimistas, se afigura, cada vez mais provável, (...) é que a escola crie, alimente e dê corpo ao ideal de uma vasta e poderosa confederação de estados* (ib.).

A escola nacional pública e obrigatória é muito mais do que um ganho democrático fundado pelos apelos à justiça e à equidade social. Ela nasce da própria razão do Estado. Em outras palavras, é o exercício da racionalidade própria ao Estado que tornará a escola um serviço público, gratuito e obrigatório às crianças brasileiras e estrangeiras, tal como será assegurada na nossa Constituição de 1934⁴².

A nacionalização do ensino se constitui em uma estratégia de governo que busca, ao mesmo tempo, construir uma infância nacional e evitar a formação de "quistos étnicos", ou seja, grupos de colônias formadas por estrangeiros, especialmente se fossem de uma mesma origem. O controle da localização dos imigrantes passará, a partir de então, a ser uma prática planejada e regulada de acordo com as conveniências governamentais, tendo um amplo respaldo legal.

42 De acordo com a Constituição Brasileira de 1934, Capítulo II, Da educação e da Cultura, 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.

Os estrangeiros, esses seres geralmente obscuros e sempre enigmáticos (...), cuja presença provoca reações contraditórias, inquietantes, às vezes (Larrosa, 2002, p. 70), têm que ser entre nós fatores de progresso e não de desordem e desagregação (Vargas, apud Neiva, 1941, p. 49). Assim, o estrangeiro, visto como uma ameaça à integração nacional, deverá ficar distante dos centros urbanos: encaminhemos as correntes de imigração para os trabalhos agrícolas e rurais – no campo em contato direto com a terra mais rapidamente, mais facilmente, se assimilam (Martins, 1929, p. 105). Evitava-se, assim, que os estrangeiros se tornassem indiferentes à vida nacional, segundo facções políticas de seu país natal, formando, não raro, elementos de distúrbios e de desordem (ib.).

3.4. Na contramão do Discurso: A rebeldia cidadã

Expus o “nascimento da radiodifusão” como uma estratégia política que teve como finalidade promover programas educativos. Mostrei também que seu início foi tímido, tendo percorrido a década de vinte, como uma prática social que alcançou somente uma pequena parcela da população brasileira residente, especialmente, nas cidades urbanas, nossas metrópoles modernas.

Entretanto, negar à radiodifusão seu caráter “educativo/formativo”, logo após sua consolidação nos maiores centros urbanos brasileiros e propagados em toda a territorialidade nacional, seria filiar-me ao tipo de raciocínio que rege nossa literatura educacional, movido pelo entendimento de que a radiodifusão, se não se transverter em “rádio-escola”, somente serve de entretenimento, passatempo para as pessoas ou, no máximo, serve-lhes como informativo, atualizando-lhes em relação aos noticiários locais, nacionais e internacionais.

Logo, a radiodifusão, ao desviar-se do ofício de mestre-escola, tornou-se um assunto “banal”, indigno de fazer parte das discussões e publicações acadêmicas e intelectuais da época. Virou “coisa do povo”, e como

tal, passou a ter lugares certos de fala e de publicação⁴³ da fala, preferencialmente bem longe das prateleiras que se ocupam com os assuntos sérios, carregados de verdades científicas. Não causa, portanto, nenhum tipo de embaraço o fato de encontrarmos um profundo silenciamento a respeito do papel da radiodifusão na literatura educacional. Dela, só se trata quando utilizada como uma metodologia de ensino, um tipo de suporte técnico que conduz a voz do professor (lá onde ele teria dificuldade em chegar, ou mesmo, nem gostaria de ir) por ondas eletromagnéticas.

Concordo, certamente, que a radiodifusão como uma tecnologia de informação e de comunicação cumpra com as funções de informação e de entretenimento. No entanto, parto do pressuposto que faz muito mais do que isso. E explico o proposto.

Compactuo com a idéia de que a mídia e, especialmente, neste caso, a radiodifusão não apenas veicula, mas também *constrói discursos e produz significados e sujeitos* (Fischer, 1997, p. 63). Parto dessa possibilidade de entendimento, ancorada pela possibilidade de articular as noções de poder, saber e sujeito, desenvolvidas por Foucault, para tentar traçar um quadro conceitual, o qual não segue, exatamente, este caminho, mas dele se aproxima e dele retira suas principais contribuições. Apóio-me aqui nas contribuições traçadas por Stuart Hall (2000), a respeito da construção da identidade cultural.

Faço essa opção para tentar mostrar como a radiodifusão, ao se constituir como um contrapoder disciplinar e normalizador, foi excluída da ordem do discurso educacional e, por conseqüência, seu efeito na produção da identidade brasileira foi banalizado e rechaçado pela discursividade que produz o campo da educação no Brasil.

Contudo, após o período das comemorações do centenário da Independência, funda-se, no Rio de Janeiro, nossa primeira emissora: a Rádio

43 A partir da década de 30, algumas revistas especializadas já informavam sobre os programas do rádio. Entre elas: Carioca, Promove, Vida Domestica, A Voz do Rádio, Cine-Rádio-Jornal, Cinelândia, Guia Azul. Todas essas revistas foram publicadas no período entre 1939 e 1948. Em 1949, é publicada a Revista do Rádio, considerada a de maior popularidade no Brasil. (Cf. Haussem e Bacchi, 2001, p.3).

Sociedade do Rio de Janeiro, conhecida, também, por seu prefixo: PRA-2. A partir daí, muitas emissoras foram sendo criadas em diferentes regiões do país. Inicia-se, assim, um serviço de radiodifusão, destinado aos sócios, mantenedores das emissoras, através dos clubes ou das associações. A partir da entrada da publicidade e da propaganda pelo rádio, concedida por um Decreto-lei nº 21.111, de 1º de março de 1932, a radiodifusão passa a ser entendida como serviço de *interesse nacional e de finalidade educativa*. Obviamente, não foi a lei que decretou sua popularidade, mas a entrada dos "reclames" colocou as emissoras como produtos de mercado, que, objetivando um lucro crescente, tornaram o aparelho radiofônico um produto acessível às classes populares, especialmente através das modernas linhas de crédito popular, os chamados crediários. O serviço de radiodifusão passa a fazer parte integrante de uma nova política cultural nacional.

Não se pode deixar de lembrar que a Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo, em 1922, articula-se ao projeto modernista em curso no Brasil, à época, movimento esse fortemente influenciado pelas idéias européias, tendo grande repercussão, sobretudo, no campo literário, musical e das artes plásticas e rompendo, assim, com a chamada artes clássicas. Nos meios educacionais, a arte moderna foi considerada um movimento marginal e, *se por arte "moderna" entendermos essa proclamada "marginalidade", claro está que suas manifestações, longe de serem educativas, são perturbadoras da formação das crianças e jovens* (Lourenço Filho e Kelly, C. 1944, p. 79. Grifos dos autores).

A música popular voltada ao cotidiano brasileiro passa a partir daí a disputar espaço com a música erudita (surgida para o deleite) intelectualizada, visando à edificação do espírito através de padrões de beleza. E é através da música popular que o rádio chega à sua *era de ouro*, principalmente, no gênero carnavalesco. Firma-se, portanto, como um contrapoder disciplinar e normalizador.

Ao contrário dos movimentos impostos ao corpo pelo trabalho repetitivo e mecanizado e seus ritmos seqüenciais, a música popular, especialmente as marchas carnavalescas, será um convite ao ritmo frenético,

pulsante e ordenado pelo latejo rítmico da euforia. É nesse ritmo de base negra, cigana ou latina (Cf. Sevcenko, 2002, p. 593), em oposição à dança de gestos delicados, educados pelas convenções do "comportamento desejado", que a nossa brasilidade se afirma. Busca-se aí no ritmo, na dança, no canto de nós mesmos, um estado de completo abandono aos padrões e às normas sociais modernas.

Na exaltação da raça negra, há o resgate de uma identidade silenciada pelos discursos que apostavam no branqueamento nacional. *O teu cabelo não nega*, grande sucesso de Lamartine Babo (1932).

O teu cabelo não nega, mulata / Porque és mulata na cor Mas
como a cor não pega, mulata / Mulata, eu quero o teu amor Tens
um sabor / Bem do Brasil / Tens a alma cor de anil. Mulata,
mulatinha, meu amor / Fui nomeado teu tenente interventor.

A cor não pega, mulata, tens um sabor bem do Brasil, tens a alma cor de anil constrói a necessária abertura discursiva ao diferente à produção da identidade. A identidade nacional é assim fabricada pelo jogo discursivo que reduz a diferença (como devir) ao diferente (como é). Neste jogo da diferença da raça negra com relação à identidade nacional, ou ainda, o submetimento gradativo das diferenças raciais a um discurso que tenderá unificar a identidade brasileira, constrói-se, discursivamente, o mulato como um genuíno produto nacional.

O elogio da mestiçagem, como discurso integrador da cultura brasileira, dará visibilidade ao carnaval, e também, ao futebol, como símbolos da unidade nacional. O carnaval e o futebol produzem um discurso cultural, no qual o sujeito fragmentado pela raça, pelo gênero e pela classe poderá sentir-se como pertencente a uma mesma e grande família nacional.

O carnaval nos diz de "nossa brasilidade", constrói sentidos que influenciam tanto nossa forma de agir no mundo, quanto à concepção que temos de nós mesmos como brasileiros. A filiação às escolas de samba, por exemplo, reforça nossa identidade cultural, permitindo que nos identifiquemos "verde e

rosa", por exemplo, com muito mais facilidade do que com as cores nacionais. Também, o futebol: *esta dança dionisíaca (...) que permite o improviso, diversidade, a espontaneidade individual (...)* (Freyre, 1945, p. 423) mostrará nossa mestiçagem criativa (*o mulatismo brasileiro*), por seu gosto de flexão, de floreio, de surpresa (ib.). O futebol aponta nossa "superioridade", construída a partir de significados culturais definidores de nossa raça, em relação ao futebol europeu como expressão *apolínea de método científico (...)* em que a ação pessoal resulta mecanizada e subordinada à do todo (...) o brasileiro é uma forma de dança, em que a pessoa se destaca e brilha (ib.).

Esses símbolos nacionais e suas representações sociais são difundidos em todo o território nacional, especialmente através da radiodifusão, que se constitui como um dispositivo da modernidade. Os cantores do rádio atravessam nossa territorialidade, esboçando traços que pontilham uma cultura, que se quer ser nacional:

Nós somos os cantores do rádio
 Levamos a vida a cantar
 De noite embalamos teu sonho
 De manhã nós vamos te acordar
 Nós somos os cantores do rádio
 Nossas canções, cruzando o espaço azul
 Vão reunindo num grande abraço
 Corações, de norte a sul

A difusão eletrificada das músicas populares produz, ainda, uma reorganização dos espaços urbanos, anteriormente quadriculados: Os sambistas dos morros cariocas, por exemplo, são chamados pela música ao centro do Distrito Federal. É o caso da composição *O Sambista da Cinelândia*, essa identidade ambígua colocada entre o passado e sua exclusão das áreas centrais da metrópole urbana e um futuro que se mostra acolhedor:

Sambista desce o morro
 Vem pra Cinelândia, vem sambar
 A cidade já aceita o samba
 E na Cinelândia só se vê gente a cantar
 Hoje está tudo mudado e acabou-se a oposição

Escolas por todo o lado, de pandeiro e violão
O morro já foi aclamado e com sucesso colossal
E o samba já foi proclamado sinfonia nacional

Já que o assunto está no "sambista da Cinelândia", gostaria de ressaltar um traço encontrado nos discursos que narram a história da EAD no Brasil. Refiro-me aqui à ocultação que se faz do cinema, dito educativo, no período histórico e político que denominamos, não sem razão, de Estado Novo. É interessante observar o esforço que fazem essas narrativas para silenciarem determinadas práticas em seu percurso. Por um lado, remetem a EAD ao rádio, antes mesmo de iniciar um efetivo trabalho de radiodifusão; por outro, silenciam todo um conjunto de práticas pensadas e planejadas com objetivos educativos, utilizando-se dessas tecnologias.

O cinema brasileiro, *elemento de aproximação dos habitantes do país* (Vargas, 1938, p. 187), foi amplamente *amparado* pelo governo, já que se constituía em *um dos mais úteis fatores de instrução de que se dispõe* (ib.).

Tomando como exemplo técnicas de governo utilizadas em outros países, especialmente Inglaterra, Alemanha, Itália e União Soviética, o governo brasileiro normatiza a sétima arte, tornando obrigatória a exibição de curtas-metragens nacionais em complemento às sessões normais. Além de outras medidas legais, é criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo, que, para além de outras produções cinematográficas, seria responsável por organizar a instituição permanente de um cine-jornal, com versões tanto sonoras como silenciosas, em todo o Brasil. (Cf. Almeida, 1999, p. 122).

De acordo com Almeida (1999, p. 121), o caráter pedagógico propagandista seria a marca do cinema educativo brasileiro. Torna-se particularmente difícil uma análise mais aprofundada dessas práticas hoje, na medida em que grande parte da literatura – André, (1995); Telles (1995). Costa (1994), Sevcenko (2002), entre outros – aponta muito mais o cinema *hollywoodiano* como fator decisivo na definição do estilo urbano brasileiro, deixando o "cinema educativo" daquela época como uma prática incipiente, sem grandes efeitos na produção dos hábitos modernos.

Já Rodrigues (2001), particularmente interessado em analisar o modo como a raça negra foi tratada pelo cinema brasileiro, aponta o paternalismo como forma de abordagem do negro pelo cinema educativo. Dois médias-metragens brasileiros, com relevante sucesso de bilheteria, dariam exemplos, segundo este autor, desse tipo de abordagem: *O ébrio* (1945) e *Favela dos meus amores* (1935).

Conforme Rodrigues (2001), a *Favela dos meus amores*, inicialmente censurado *porque mostrava muito pobre e muito preto*, gravado fora dos estúdios, em uma favela carioca, enaltece-se entre os personagens a figura dos compositores e sambistas cariocas, *mas interpretados por brancos ou mulatos claros. O negro surge mais como figurante* (p. 53). *O Ébrio* constitui-se em um dramalhão sobre as desgraças sofridas por um cantor alcoólatra, mostrando, assim, os malefícios do uso de bebidas alcoólicas e seus efeitos na vida dos indivíduos.

No que diz respeito à radiodifusão, a produção do programa *A Hora do Brasil*, possivelmente, tenha sido a forma mais aberta de integração da radiodifusão à lógica pedagógica propagandista observada por Almeida (1999) com relação às produções cinematográficas educativas. Esse programa, transmitido em cadeia nacional obrigatória, das 19 às 20 horas, permanecendo no ar até hoje, era também conhecido como *fala sozinho* (Sevcenko, 2002, p. 587), o que indica que, apesar dos esforços governamentais, provavelmente, o programa não tenha despertado grandes audiências.

Transmitido diariamente em todas as estações de rádio, no horário em que a família se reunia à volta do rádio, a *Hora do Brasil* tinha três finalidades principais. Além de informar detalhadamente os atos presidenciais, buscava mostrar a arte popular através de diferentes versões, nas variadas regiões brasileiras e, para aumentar a audiência, fazia a apuração de concursos musicais promovidos pela Rádio Nacional.

No entanto, era preciso investir mais para aumentar a audiência deste Programa. A Rádio Nacional, logo após, Rádio Ministério da Educação,

deveria ocupar de forma intensa e ininterrupta a população brasileira em todo o território nacional. Sua programação deveria ser imbatível na produção de uma cultura nacional em que o povo brasileiro se identificasse. Sua programação em quatro idiomas levava nossa "cultura nacional" para o exterior como uma potência em formação.

Enquanto o rádio se popularizava e atingia cada dia mais a população brasileira, crescia, também, a ojeriza da chamada "esquerda brasileira" pelo rádio e por sua grade de programação. As correntes progressistas e os intelectuais brasileiros optaram, quase sempre, pelo encastelamento nas redações de jornal e em periódicos especializados por áreas de interesse. Só para lembrar que fazia parte do pacote cultural que integrava o rádio e o cinema educativos a publicação da Revista Nacional de Educação como lugar de publicação dos intelectuais da educação à época.

Só como nota ilustrativa da clivagem discursiva efetuada pelos saberes sérios e científicos, a primeira notícia sobre a radiodifusão brasileira, publicada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, editada em plena "época de ouro" da radiodifusão brasileira (década de 40), não merece mais do que uma simples nota, reproduzida do jornal Correio Paulistano, São Paulo, s/d, e publicada na seção *Através de Revistas e Jornais*, deste periódico, em 1945.

Na crônica, "O Rádio e a Educação", sublinha-se a importância da radiofonia, esta maravilhosa conquista da ciência: (...)a radiofonia é hoje um dos confortos indispensáveis à humanidade, conseguindo alcançar o primeiro posto como veículo rápido de comunicação entre os povos, pois eliminou a barreira da distância e suplantou os obstáculos de terra e mar, graças ao prodigioso uso das ondas hertzianas (ib.p. 337). Aponta sua popularidade, pois não há lar, por mais humilde que seja (...), que não disponha de seu aparelho receptor, em torno do qual a família se reúne, religiosamente, todos os dias, para ouvir as notícias de maior interesse ou entreter-se com um pouco de música ou teatro (ib.).

Na medida em que o rádio se tornou acessível para todos os lares brasileiros, *é natural que se considere a importância da radiofonia na educação do "povo" e se torne preocupação constante a fixação de diretrizes que:*

mantenham o rádio a coberto de explorações demagógicas e de perversões de sentido (...) (ib.).

Destaca, ainda, a necessidade de que os programas radiofônicos fossem criteriosamente organizados e fiscalizados por órgãos competentes, de modo a torná-los efetivos na *constituição de elementos de difusão cultural, facilitando a afanosa missão dos mestres e o conhecimento de obras que somente se podem ter acesso no recinto das bibliotecas dos grandes centros* (ib.).

3.5 – Radiodifusão: Um dispositivo da modernidade brasileira

Já havia referido antes a radiodifusão como um dispositivo da modernidade. Buscarei neste tópico desenvolver um pouco melhor esta idéia. Início com a utilização que fiz do vocábulo dispositivo.

A palavra *dispositivo* encontra-se dicionarizada (Cf. Dicionário Universal da Língua Portuguesa), como um adjetivo *que dispõe, que contém ordem ou prescrição*, ou ainda, como um substantivo, indicando *mecanismo disposto para se conseguir certo fim em vista*.

Já para Foucault, esse vocábulo guarda uma certa relação com sua dicionarização, ainda que o torne de uma outra natureza e lhe atribua uma função estratégica dominante para conseguir *este certo fim em vista*. O dispositivo teria assim uma função de responder a determinada urgência, em um dado momento histórico (cf. Foucault, 1992_a, p. 244).

Foucault desenvolve a noção de dispositivo como um conjunto *decididamente heterogêneo*, englobando *discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais filantrópicas* (Foucault, 1992_a, p. 244). Em síntese, *o dito e o não dito são os elementos do dispositivo*

(ib.). Ou ainda, o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (ib.).

Quando considerei a radiodifusão como um dispositivo da modernidade, o fiz inspirada nessas possibilidades apontadas por Foucault (1992_a), na medida em que a radiodifusão cumpre com a função estratégica, em um momento histórico, em que se tornava necessário construir uma cultura nacional capaz de produzir um "espírito nacional" como identificação de nossa brasilidade.

Assim, se a escola nacional, como já vimos, nasce como uma instituição social voltada a criar uma cultura nacional homogênea, a radiodifusão é o dispositivo estratégico que irá englobar vários discursos: artísticos, políticos, morais, estéticos, para produzir essa cultura nacional em larga escala. Ou seja, deve disseminá-la por todo o território nacional. A cultura nacional não é só uma produção exclusiva das instituições culturais, a cultura nacional é um discurso – *um modo de produzir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos* (Hall, 2001, p. 50).

Se o projeto de sociedade moderna havia quadriculado as cidades e as regiões de forma caprichosa e singular, como já se observou a radiodifusão agirá silenciosamente sobre estas divisões, buscando integrá-las pelo jogo do discurso da unidade nacional.

Neste sentido, o regime discursivo produzido e difundido pela radiodifusão é produtor de uma cultura nacional na medida em que interfere, como já busquei mostrar anteriormente, tanto na forma como as pessoas organizam suas ações na sociedade quanto no modo como se reconhecem a si mesmas. Ser nacional significa identificar-se com os símbolos e as representações sociais produzidas neste regime discursivo.

Enfocando a radiodifusão brasileira: a entrada da publicidade nas programações radiofônicas criou as condições econômicas, até então pouco satisfatórias. Estas oportunizaram que as emissoras não apenas se

estruturassem de maneira mais profissional (surtem aí os profissionais do rádio e o estatuto de emissoras), como também se abriram para as relações de mercado na disputa por liderança de audiência.

A liderança de audiência relacionada com a disputa de mercado, a necessidade de vender produtos, em uma época de expansão da indústria nacional, tornam o rádio particularmente atraente para o mundo empresarial num país de grande índice de analfabetos, excluídos, desta forma, de outras modalidades de propagandas. Na tentativa de atingir as classes mais populares, responsáveis pelo grande consumo dos produtos que patrocinavam as programações, o rádio forma sua identidade como popular. Identificar-se como popular era atrair audiência e atrair patrocinadores.

A *capelinha*, como carinhosamente o rádio era chamado, invadiu a intimidade dos lares, regulada até então pelas leis do mercado, ainda que fragmentado e regional. No entanto, a relação audiência-patrocinadores será alterada pela criação de um mecanismo legal, um decreto presidencial (dezembro de 1939), que terá por finalidade controlar, selecionar e classificar o que pode e o que não pode ser divulgado para a sociedade.

A criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), como metamorfose de órgãos de controle de propagandas, ao mesmo tempo em que irá funcionar como mecanismo de censura à diversidade discursiva, também produzirá um discurso homogêneo e integrado que se constituirá em discurso nacional. A uniformização dos discursos "eletromagnéticos" ganhou o reforço de uma cadeia de emissoras espalhadas pelo território nacional, sendo retransmitidas as programações em praças públicas, e pela institucionalização de Departamentos Estaduais de Imprensa e Propaganda (DEIPs), que mantinham um elo de relação em sintonia harmoniosa entre os estados e a capital federal.

Especialmente pelo programa *A Hora do Brasil*, uma "cuidadosa" produção do DIP contribuirá para a formação do que nossa literatura chama de "populismo da Era Vargas". Como se sabe, Getúlio Vargas assume o poder a partir de uma movimentação política (Revolução de 30), que rompe com um ciclo

de governo alternado entre os estados de Minas Gerais e São Paulo (a política café com leite). É o início do fim de um sistema de produção pautado na economia cafeeira.

Como já vimos anteriormente, perseguíamos a possibilidade de construirmos uma identidade nacional capaz de unificar a cultura brasileira em um país no qual os nacionais eram qualificados como incapazes de promover pelo trabalho o progresso, e os imigrantes, brancos e eficientes, não eram nacionais. Decorre daí uma fragmentação discursiva incapaz de articular significados nacionais, com os quais pudéssemos nos identificar.

Nesta direção, o *vazio político* de que nos fala Weffort (1978, p. 68) pode ser entendido muito mais como a ausência de sentidos nacionais do que propriamente a falta de domínio de uma classe sobre a outra. A *adesão das massas*, utilizando-me aqui das palavras de Weffort (1978, p. 68), pode ser também compreendida como a identificação a um discurso homogêneo, silenciador das diferenças, ou seja, a um discurso nacional como constituidor de significados sobre a nação, com os quais passamos a nos identificar.

Feito este rápido rastreamento histórico da radiodifusão brasileira, posso retornar, agora, à questão central colocada nesta seção, ou seja, a radiodifusão como dispositivo da modernidade brasileira.

Na medida em que se buscava construir um discurso da nação ou, ainda, narrativas que permitissem produzir uma cultura nacional, a radiodifusão operava no interior de um regime discursivo que se dizia nacional, ou seja, um regime discursivo popular e urbano. Desta forma, o sujeito para quem e de quem o rádio fala é do e para o sujeito urbano. E, aqui, a classe econômica e social não se tornava um fator excludente, ainda que limitasse a participação desses sujeitos na vida moderna das grandes e médias cidades.

A glorificação de valores urbanos, só urbanos (Freyre, 1957, p. 65), tanto pelo rádio quanto pelo cinema *ironicamente chamado educativo* (ib.), fazia com que a modernidade chegasse em todo o território nacional, ainda que de forma imensamente diferente e desigual, a radiodifusão alcança a todos. Neste

sentido, embora a modernidade brasileira burguesa possa ter sido constituída por padrões estéticos europeus, especialmente pela radiodifusão, é possível que a modernidade brasileira tenha construído a estética popular moderna.

Possivelmente, a argumentação de Anderson (1983, *apud* Hall, 2000, p. 51), quando afirma que a identidade nacional é uma *comunidade imaginada*, seja coerente para explicar a identidade brasileira em sua territorialidade nacional.

O identificar-se como brasileiro, passava pelo menos de forma imaginária, pela possibilidade de identificar-se com os símbolos e as representações do espaço urbano: bondes à velocidade; os "elixires" que embelezam, alongam a vida; as palmilhas que ajudam a ter o passo macio e ajeitado; os grandes clubes de futebol; as mais fervorosas agremiações de samba; a promessa de trabalho bem remunerado, que permite o acesso e o consumo a estes bens, tudo isso levado diariamente aos lares do Brasil, por meio da radiodifusão, dava sentidos e contornos à vida urbana como um tipo de vida moderna, ativa e progressista.

Certamente, o rádio não criou esses discursos. A radiodifusão foi e é assujeitada por eles, ao mesmo tempo em que os põe em funcionamento. Daí que, em pouco tempo, os professores e as professoras serão chamados, especialmente "as mestras", as professoras das escolas rurais, a contribuir para modificar e "orientar" o fatal processo de migração rural.

O marginalismo social das populações migrantes, que começa a sitiá-las em nossas grandes e médias cidades com uma faixa de favelas, mocambos e malocas – cortina de miséria (Moreira, 1957, p. 91), será considerado um fator de entrave ao desenvolvimento industrial e urbano brasileiro.

4 – MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR BRASILEIRA

Até aqui, para que o país pudesse “vencer o atraso”, era preciso criar um “espírito nacional”, entendido como uma construção social homogênea e uniforme, que deveria estender-se por todo o território nacional, buscando, neste processo, a formação de uma verdadeira nação brasileira. Entretanto, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, e pós-ditadura da chamada Era Vargas⁴⁴, assiste-se à proliferação de uma ampla literatura que contesta e se opõe à noção de unidade nacional tal como, até então, vinha sendo construída.

A noção de unidade nacional passará a se relacionar com os conceitos de *coesão* e de *integração nacional* (Teixeira, 1952, p. 35). Essa coesão será maior ou menor de acordo com a *cultura* da nação. Em outras

44 De maneira simples e linear, objetivando apenas proporcionar uma visão geral deste momento histórico, pode-se dizer que a chamada Era Vargas, iniciada nos anos 30, com a não menos conhecida Revolução de 1930, pode ser caracterizada por três tipos de práticas de governo: o Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945). Durante o Governo Provisório, iniciou-se o processo de centralização do poder no Estado, extinguindo os órgãos legislativos em todos os níveis (federal, estadual e municipal), nomeando interventores estaduais e suspendendo os direitos constitucionais. A oposição às pretensões centralizadoras do governo manifestou-se de forma violenta em São Paulo, em 1932, originando um movimento armado – a Revolução Constitucionalista – e exigindo a realização de eleições para uma Assembléia Constituinte. Apesar desse movimento ter sido derrotado, foram convocadas eleições para a Constituinte sendo que em 1934, é apresentada uma nova Carta Constitucional. Apesar das disputas políticas, manteve-se uma política de centralização do poder e, após a tentativa frustrada de golpe por parte da chamada “esquerda” – a Intentona Comunista –, suspenderam-se novamente as liberdades constitucionais estabelecendo um regime ditatorial em 1937. Nesse mesmo ano, impôs-se uma nova Constituição ao povo brasileiro, que garantia amplos poderes ao presidente. Nela, ficavam determinadas a extinção do Legislativo e a subordinação do Judiciário ao Executivo. O Estado Novo implantou no Brasil o intervencionismo estatal sobre a economia. A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial contra os países do Eixo deu margem ao crescimento da oposição ao tipo de governo que configurava a chamada Era Vargas. Assim, a luta pela democratização do país ganhou fôlego. O governo foi obrigado a conceder anistia aos presos políticos e aos exilados, além de convocar eleições gerais, que foram vencidas pelo candidato oficial, isto é, apoiado pelo governo, o general Eurico Gaspar Dutra.

palavras, a unidade nacional será conceitualmente definida como cultura nacional "coesa e integrada". A noção de cultura passa a significar *o esforço humano por controlar, pela tomada de consciência, pela conscientização do seu processo em nossa vida, o desenvolvimento em que nos lançam as extensões tecnológicas dos nossos sentidos e poderes* (Teixeira, 1971, p. 18).

Assim, somente as culturas "atrasadas", sem consciência, podiam contar com uma uniformidade nacional. Ao contrário, nas culturas "avançadas", *altamente conscientes, este tipo de unidade só é conseguido em momentos de período de perigo e de guerra* (ib). E não seria este o caso do Brasil, pois já havíamos superado nossas principais "ameaças" de desintegração nacional: *a língua não está em perigo, já se tendo resolvido os casos mais gritantes de pequenos núcleos de segregação estrangeira. A religião não está em perigo (...)* (ib.).

O reconhecimento da heterogeneidade cultural, no Brasil, ao mesmo tempo em que indicava a possibilidade de se desenvolver *uma cultura orgânica e vivaz, e uma verdadeira civilização brasileira* (ib), apontava a necessidade de tornar a sociedade consciente, atitude esta que só poderia acontecer pelo *esclarecimento das inteligências*, sendo que esse esclarecimento era considerado *o mais eficaz instrumento da unidade nacional (...), e só pode ser conseguido no regime de liberdade democrática (...)* (ib. 49).

O *esforço extraordinário da educação* (Teixeira, 1971, p. 18) deveria ser no sentido de fazer com que o indivíduo compreendesse e dirigisse a cultura em que se encontra mergulhado e em que vive, *a fim de poder aceitá-la e adaptar-se a ela e, ao mesmo tempo, contribuir para sua constante revisão e reforma* (ib).

A crítica da identificação da razão governamental como uma razão totalizadora do Estado impunha uma uniformidade nacional às práticas de governo: *a descentralização, pois, - insisto e friso - é uma condição de governo (...)* não é uma tese educacional, mas uma tese política (ib. p. 45). É, de fato, *um debate político, entre unitaristas e descentralizadores ou federalistas, que*

vêm de modo diverso o problema da unidade nacional (ib. p. 42). Em outras palavras, questionam-se os limites do Estado.

O controle e o poder que cabem à União não podem, em caso algum, atingir graus de centralização, pelos quais se destrua a possibilidade de governos autônomos (...) (ib). Trata-se de reformular as técnicas de governo em relação à sociedade, e a educação será tão somente uma dessas técnicas. Torna-se tanto possível quanto necessário reformular, também, o problema entre o governo e a unidade legal do Estado. Referindo-se à educação, desde 30, (a educação) foi uma ação discricionária, em que legislou sobre a matéria que jamais poderia ser objeto de lei, mas, sim, da competência profissional (ib. p. 47).

Desta forma, educar para a democracia supõe *incentivar a diversidade, estimulando a independência, a livre crítica, a autonomia do pensamento e da ação* (Carneiro Leão, 1944, p. 167). O problema que se colocava aqui era o de tornar o indivíduo "consciente" de suas ações, as quais deviam dar *predominância aos interesses da comunidade, estabelecer a certeza de que o valor da liberdade de expressão, da liberdade de pensamento e da liberdade de agir consiste justamente em poder usá-la no interesse de todos: (...).* (ib.).

Assim, a "liberdade" não será uma "virtude" nem um "dom" humano a ser reavivado ou revigorado. Antes, será uma técnica de autogestão necessária para *governar os processos naturais da vida social e, particularmente, aqueles das trocas auto-interessadas* (Burchell, 1991, p.138).

No que diz respeito à relação educação e Estado, *todos os programas educacionais podem ser adotados, mas só depois de um livre debate, pelos governos federados e opiniões locais. A União legislará, na sua órbita, no que tiver amplitude suficiente para ser resolvido, para toda a nação (...)* (Teixeira, 1952, p. 45). Desta forma, a liberdade é muito mais do que um meio de assegurar os direitos dos indivíduos contra os abusos do Estado, pois é também, e especialmente, *um elemento indispensável da própria racionalidade governamental* (Foucault, s/d. Citado por Gordon, 1991, p. 20).

Isto porque a regulação social foi buscada pelo liberalismo em um sistema de leis que, ao propor a participação dos governados na elaboração dessas leis, acaba por constituí-las no sistema mais eficaz de economia governamental (Cf. Foucault, 1997, p. 93).

A sociedade, por conseqüência de seus mecanismos de divisão do trabalho, pelos "interesses", pelas "aptidões", pelas "capacidades", pelas possibilidades auto-interessadas, pela supervalorização dos melhores adaptados, mostra-se capaz de assegurar a ordem e o progresso econômico de forma mais adequada e mais produtiva do que o próprio governo poderia fazer e torna este tipo de governo desnecessário. Ou seja, constrói-se a apologia do capitalismo liberal.

É neste sentido que Foucault (ib, p.92) irá dizer que o liberalismo se constitui (e aí está a razão de seu polimorfismo e de suas recorrências) em um instrumento crítico da realidade: *de uma governamentalidade anterior, da qual se procura distinguir; de uma governamentalidade atual que se tenta reformar e racionalizar, desvalorizando-a; de uma governamentalidade à qual se opõe e de que se quer limitar os abusos.*

A questão que atravessa o liberalismo e lhe propõe uma prática singular, ligada a *uma forma de reflexão crítica sobre a prática governamental* (ib. 94), é a de *governar de mais* (ib.). Crítica não só no sentido das práticas despóticas do Estado autoritário e ditatorial, mas também da própria *razão governamental*, ou seja, *dos tipos de racionalidades que atuam nos procedimentos através dos quais se dirige a conduta dos homens por meio de uma administração estatal* (ib.). No interior deste quadro político, econômico e social, a educação terá um papel importante a desempenhar. É disso que passo a me ocupar.

4.1 – Conhecimento como assistência técnica: O ajustamento do corpo aos caprichos do capital

Uma das questões mundiais que surge como efeito da Guerra é a necessidade de formar um espaço alargado pela aglutinação de questões sociais, políticas e econômicas, que ultrapassam as fronteiras territoriais das nações nacionais para se constituírem em problemáticas internacionais. Esses espaços multinacionais pontilhados por metas e finalidades comuns constituem-se em fatores possibilitadores da noção de pertencimento, a qual ameniza as barreiras instituídas pela noção ameaçadora do "outro" como estrangeiro para produzir um "nós/outros", uma identidade coletiva abrigada por determinados objetivos e traços comuns: desenvolvimento econômico, tecnológico, localização geográfica, etc. Expande-se o conceito de cultura nacional, como um conjunto dos padrões do comportamento, das crenças, das instituições, dos valores morais de uma determinada sociedade à noção de civilização, como um bloco de discursos e práticas que articula e "eleva" a categoria de cultura a normas internacionais, uma espécie de "progresso" das culturas nacionais, ao mesmo tempo em que tendem a torná-las multiculturais. É o caso, por exemplo, da busca de uma identidade solidária entre os povos da América: o panamericanismo.

Na construção desse espaço "multicultural" ou, ainda, de um espaço que se constitui por mudanças sociais globais, a educação dos povos nacionais tornou-se fundamental para o fortalecimento de um reajustamento nacional e para o desenvolvimento de uma civilização ocidental ajustada e "solidária". Passa-se a utilizar a expressão "desenvolvimento" para definir o processo de reconstrução dos países destruídos pelos efeitos da guerra e para "levar o progresso" às nações cujos níveis de vida eram muito baixos. *No plano internacional, existem profundas desigualdades, com relação à distribuição de riquezas, à produtividade e ao nível da vida. São "desajustamentos nacionais", acima dos desajustamentos individuais* (Kelly, 1954, p. 34. Grifos do autor).

Até então nossa experiência esmerava-se na criação de formas de correção dos desajustamentos individuais, ainda que o "tratamento", via de regra, recorresse a enclausuramentos coletivos, nos quais os indivíduos eram

separados entre si e separados dos outros, como é o caso dos hospícios, mas também dos asilos, das casas de custódia, dos centros de recuperação, etc.

Agora, como tratar de desajustamentos nacionais? Ou ainda, como dar conta das desigualdades de condições responsáveis por esses desajustamentos?

Usa-se a experiência já possuída e *aplica-se, em proporções mais ambiciosas, o tratamento que se preconiza para as criaturas desajustadas: o "serviço social"* (ib. grifos do autor). Os serviços sociais surgem, então, para dar conta dos desajustamentos coletivos e nacionais: *as nações são desajustamentos coletivos* (ib), buscando nesse trabalho social a reconstrução das culturas nacionais e a formação de uma civilização ocidental "ajustada", coesa e integrada.

Trata-se, portanto, de impor, pouco a pouco, um outro modelo às relações entre natureza, cultura e tecnologia, cujo centro será, como veremos, a substituição de uma razão objetiva por uma razão instrumental positiva. A partir de agora, a razão (tecnologia e cultura) romperá definitivamente sua aliança com a natureza, no sentido em que a razão irá legitimar sua ordem racional à natureza, ao mesmo tempo em que ela se torna uma "coisa natural". O moderno quer *objetividade. Não bastam princípios e intenções, os programas declamatórios (...) cedem lugar a programas concretos de serviços* (ib. p. 33). Em termos de realidade brasileira, esses "serviços concretos" referiam-se ao SENAI⁴⁵, criado em 1942, e ao SENAC⁴⁶, criado em 1946.

Com o processo da industrialização, a realização da razão será compreendida como serviço da indústria, sendo que o processo econômico

45 Criado por Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 4048, designado nesta época como Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, subordinado a Confederação Nacional da Indústria.

46 A primeira medida para a criação do Senac deu-se em junho de 1945, por Alexandre Marcondes Filho, ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, que assinou portaria criando uma comissão especial destinada a promover a difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial no país. Posteriormente, foi criada a Confederação Nacional do Comércio (CNC), órgão sindical do comércio no Brasil. Após seu surgimento, a CNC passou a empenhar-se na criação do Senac, que foi afinal instituído pelo Decreto-Lei nº 8.621, de janeiro de 1946. Um outro Decreto-Lei, o de nº 8.622, estabelecia a regulamentação do ensino comercial e fixava direitos e deveres de comerciantes e comerciários.

aparecerá como seu fundamento. A razão deixa de ser uma expressão superior da criatividade humana e passará a expressar-se como produtividade tecnológica.

Para isso, a assistência técnica parte do conhecimento da "organização" e das possibilidades da comunidade, *faz o diagnóstico, verifica a necessidade e conduz o ser em crise à instituição, capaz de remover, ou diminuir, as causas determinantes e os seus efeitos* (ib). As instituições que acolhem "o ser em crise" são as "instituições assistenciais", as quais, *à semelhança de um médico, à cabeceira do doente, envidam todos os esforços, em qualquer setor: social, técnico, econômico, sanitário, moral – para o retorno do desajustado à normalidade* (ib). Em outras palavras, no momento em que se objetiva ajustar o "ser em crise" é que se torna possível assisti-lo institucionalmente, ou, ainda, torna-se possível manipulá-lo tecnicamente extraindo dessa manipulação os saberes que permitem tratá-lo de forma instrumental e "científica". O desajustamento social é, a um só tempo, uma produção do saber e de poder, na qual emerge o sujeito desajustado socialmente, ou ainda, o sujeito não inserido nas relações do trabalho produtivo que caracterizam a cultura das civilizações avançadas.

Será destinado a esses indivíduos um conjunto de práticas especializadas, especialmente pelos saberes clínicos, nas quais a psicologia e suas ramificações corporificadas nos e pelos serviços de orientação vocacional e profissional terão um papel de crucial importância no processo de classificação e seleção dos indivíduos, de acordo com suas "aptidões" e "interesses".

Ao mesmo tempo em que a assistência mostrava-se como uma *mística especial e profunda* (ib.p.35), surgia com igual intensidade *outro imperativo de tempos de resolver, reformar, ajustar, polarizar, fazer milagres: é a técnica*. (ib.).

Colocadas juntas as duas palavras, "assistência técnica", inventa-se uma expressão, internacionalmente difundida, e conceituada pela UNESCO, como algo que faz parte da "natureza humana". *O homem gosta de ensinar e, quando*

acha útil, de aprender. Sua curiosidade, seu espírito inventivo, sua capacidade de meios, permitindo-lhe as técnicas realizar tal ou qual obra (UNESCO, s/d, *apud* Kelly, 1954, p. 35). E a assistência técnica, assim definida, faz parte de um programa ampliado desenvolvido pela UNESCO com um duplo objetivo: *o progresso econômico e o bem-estar social* (ib.).

Essa "bondade natural" do homem cuja qualidade ressaltada é seu espírito comunitário, este "gosto por ajudar o próximo", a voltar-se para a comunidade, correlaciona-se de maneira lógica com o combate ao racionalismo iluminista, desembocando este movimento intelectual em uma acepção irracional de ciência. O que permitiria uma análise mais aprofundada da sociedade já não seriam as análises feitas a partir da aplicação de uma determinada lógica, e sim, os conhecimentos extraídos da "vivência", através da "curiosidade", do "espírito inventivo"

Quanto ao progresso econômico, *todos os Estados têm direito à prosperidade* (UNESCO, s/d. *Apud* Kelly, 1954, p.36), e os "cifrões da moeda" extrapolam para se constituir o meio pelo qual o homem firma-se, *na capacidade e na ação, na força energética e na técnica adquirida (...) na aquisição da cultura de seu tempo* (Kelly, 1954, p. 35). Já o bem-estar social, *todo o indivíduo tem direito ao bem-estar* (UNESCO, s/d. *apud* Kelly, 1954, p. 36), *constitui a meta de ordem moral, a coroar os progressos materiais de uma comunidade* (Kelly, 1954, p. 35).

Para que a relação entre progresso econômico e bem-estar social pudesse se constituir em uma relação com "bons" resultados, o papel do conhecimento e da educação torna-se indispensável. Em poucas palavras: pelos "serviços sociais", já tínhamos a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos que permitiam, a um só tempo, tanto a produção de determinados conhecimentos sobre este "ser em crise", como sua cultura técnica no sentido das práticas produzidas à sua normalização. Acentuadamente, esses serviços sociais, no Brasil, referiam-se ao ajustamento dos indivíduos pelas práticas disciplinares do trabalho industrial e comercial, especialmente desenvolvidos pela criação do SENAI e do SENAC.

Dir-se-ia que a civilização, esta cultura superior e ajustada por padrões nacionais e internacionais, *não admite, ou, pelo menos, não compreende a sobrevivência do cidadão, distanciado do mínimo de conhecimentos que a "cultura" se encontra em condições de propiciar* (Kelly, 1954, p. 37. Grifos meus). Assim, a difusão e a propagação desses conhecimentos se dariam por todas as formas possíveis, desde as consideradas mais remotas: a leitura e a difusão mecânica, como o rádio, até as mais sistemáticas, como a escola (Cf Kelly, 1954, p.37).

Inscrita nesta discursividade, a *marcha do conhecimento* (ib.) obedece a velocidades variadas, a oportunidades desiguais, a diversas receptividades, sendo que *a variação da difusão produz efeitos nas diversas formas de aprendizagem* (ib.). Desse modo, a assistência cultural (assistência técnica ao conhecimento) se distinguirá da educação propriamente dita. Ela é muito mais um serviço de *caráter emergencial que atende a objetivos imediatos e prementes, visando ao reajustamento de uma situação em crise* (ib.p. 37).

A proposta da UNESCO às "nações desajustadas" passava pela possibilidade de *fazer do conhecimento aplicado o fator decisivo da melhoria da espécie humana* (ib.), ou seja, ajustar pela disciplina produzida pelo trabalho. Assim, ajustar será disciplinar, produzindo pela disciplina do corpo desajustado, o corpo dócil e útil, compatível com as necessidades do trabalho produtivo que caracteriza nossas sociedades capitalistas.

Esse tipo de disciplinamento do corpo e da alma do trabalhador, a mais-valia das relações de poder, esperava-se conseguir pela difusão generalizada e maciça da necessidade imperativa da educação de base. Sobre ela, tratarei logo a seguir. Antes, penso ser importante localizar a escola pública conveniente para o tipo de sociedade que se buscava, à época, construir, ou seja, uma sociedade "nacional e desenvolvida", e a formação de professores/as condizentes com estes pressupostos.

4.2 - "A Escola que nos convém"⁴⁷ e a formação docente que condiz

A importância da formação dos professores e das professoras, especialmente a docência do ensino primário, ganha relevo, posto que o analfabetismo no mundo, após a Segunda Guerra Mundial, se tornou foco social dos problemas nacionais e internacionais. Se, por um lado, era urgente investir na educação dos adultos – operários, por outro lado, era preciso educar a infância, os "adultos de amanhã", para que o futuro da nação não incorresse nas mesmas problemáticas.

Na verdade, no plano internacional, começa-se a tomar a formação docente como objeto de análise, de pesquisa, de inquérito, de levantamentos estatísticos, temas de conferências e de estudos pormenorizados.

A XVI – Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada pela UNESCO e pelo *Bureau Internacional de Educação*, Genebra, 1956, ao dedicar-se aos problemas da formação de professores primários, revela a preocupação que o tema produzia em âmbito mundial.

Neste evento, foram considerados os principais obstáculos da educação, especialmente nos *países em desenvolvimento (ib.)*. O destaque foi a *penúria de mestres qualificados (ib. 81)*, sendo que as recomendações que daí decorreram inseriam-se no entendimento de que *as crianças de todos os países têm o direito de serem instruídas e educadas por professores que apresentem tôdas as garantias tanto do ponto de vista físico, psíquico e moral como do da formação intelectual e pedagógica (ib. 75)*. Essas recomendações, retiradas de países que já estavam com seus sistemas de educação desenvolvidos (Inglaterra, França e Estados Unidos), apontavam os métodos de ensino para formar docentes "qualificados" e possuidores dos atributos anteriormente colocados.

47 Aproveito-me aqui do título de um artigo, escrito por Anísio Teixeira, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXI nº 54, abril-junho, 1954.

Entretanto, para muitos dos intelectuais brasileiros da época, os problemas com os quais convivia o magistério brasileiro, e que *dominavam a mentalidade contemporânea* (Teixeira, 1954, p. 22) e inspiravam *na realidade prática, a política educacional brasileira* (ib.), encontrava-se correlacionados com os conceitos de educação popular e de escola pública. Por um lado, *a mística, ou mágica da escola, pela qual toda e qualquer educação tem valor absoluto* (ib.), e, por outro lado, a concepção de educação escolar desvinculada dos processos produtivos voltava-se *ao exercício de ocupações leves e de serviços* (ib.), orientada pela ideologia de que as classes populares buscariam nos processos escolares *passarem ao nível da classe média* (ib.). Em uma palavra: segundo este tipo de pensamento, os problemas relativos à qualificação dos processos escolares em geral, e os processos de formação docente de modo específico, somente seriam resolvidos, se a escola pública destinada às crianças e aos jovens das classes populares educasse, objetivando em seus processos de escolarização formar sujeitos produtivos e compatíveis com as necessidades do mercado.

Por conseguinte, a grande problemática enfrentada pelo magistério público brasileiro encontrava-se na ausência de relações entre os saberes escolares e os saberes exigidos pelo mundo do trabalho. Esta fratura acabava por fazer com que a docência não cumprisse com sua função social, o que justificaria *a situação incerta e imprecisa de nossa formação do magistério primário, na qual se revela uma compreensão vaga e insegura da escola primária, o que, por sua vez, gera até a intolerância generalizada pelo professor leigo reputado, às vezes, melhor que o diplomado* (ib.). Inserida nesta lógica, a educação brasileira, a exemplo de outros países, teria que romper com o *ilusionismo, ou magia educacional* (ib. p. 24), o que impunha uma mudança nos conceitos de educação popular e de escola pública.

A educação escolar precisava ser tanto em um país desenvolvido quanto em um país como o nosso *eficiente, adequada e bem distribuída* (ib. p. 16). Era preciso *nos educar para novas formas de trabalho e não apenas formas novas de compreender o nosso papel social e humano* (ib.). Os conhecimentos gerais e até mesmo supérfluos e desnecessários à cidadania, *os povos subdesenvolvidos* (ib.) como o nosso podiam *aprender pelos novos processos de*

comunicação visual e oral que o rádio e o cinema trouxeram e, muito mais fáceis de difusão do que a escola, logo se implantaram e se generalizaram (ib 19).

Embora a radiodifusão não se caracterizasse por uma prática considerada, propriamente, "educativa", ela era reconhecida como *socialmente emancipadora* (ib. p. 19), na medida em que inseria os sujeitos no regime geral da ordem de discursos que caracterizava nossa sociedade: *criava a oportunidade de participação do analfabeto no debate geral e público da nação, como a imprensa o fazia, antes, para os que aprendiam a ler na escola (ib.)*.

Entretanto, os processos de escolarização tinham que se diferenciar deste tipo de educação pensada puramente para a ilustração e para o diletantismo. Eles deveriam assumir como função a ampliação da capacidade de esclarecimento, a *capacidade de ver e de sentir as cousas* (Teixeira, 1954, p. 18). Deveriam pautar-se pelo "progresso" e "desenvolvimento" traçados para a sociedade nacional, sendo que estes conhecimentos precisavam ter uma função "prática" para a vida dos estudantes e para o desenvolvimento nacional.

Neste sentido, *a educação que nos (convém) convinha* não podia ser qualquer tipo de educação ou, ainda, não podia pautar-se pelos saberes "comuns", pois *esta já é a que recebemos em casa e pelo rádio e pelo cinema* (ib); tinha que ser *eficaz, isto é, que ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem, ensine o que o indivíduo precise aprender e, mais, seja devidamente distribuída, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado nos seus objetivos para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado (...)* (ib.).

A educação escolarizada, constituída em um campo de saberes técnico-científicos, ou, ainda, uma educação utilitária e compatível com os saberes da sociedade capitalista, legitimava-se como verdadeira e útil aos indivíduos, particularmente pelos pressupostos das psicologias que constroem em seus discursos a noção de um sujeito livre, autônomo e racional, capaz de escolher, julgar e decidir em favor próprio, desde que bem orientado, constituindo-se, assim, em uma estratégia do governo liberal no processo de governamentalização do Estado.

A fé na *razão educadora* (Peters, 2000, p.50), de uma educação universal, utilizando, preferencialmente, métodos de ensino igualmente universais, capazes de equipar os indivíduos de acordo com suas aptidões, capacidades e interesses, de modo a torná-lo um cidadão racional educado e útil, ou, ainda, um bom trabalhador, se constitui em uma estratégia do liberalismo que controla e regula a suposta liberdade individual, através do autocontrole e da auto-regulação impostas pela ordem social.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que o liberalismo se opõe a práticas autoritárias de governo em relação ao indivíduo, torna o próprio culto à razão, à autonomia e à liberdade moral, as condições que possibilitam práticas de governo não menos constrangedoras ao sujeito, ainda que supostamente mais liberais.

A *escola eficiente e adequada* deveria ser um processo de *redistribuição dos indivíduos, segundo suas aptidões, pelos diferentes escalões do trabalho moderno* (Teixeira, 1954, p. 21), com a ressalva: *mas não há nenhuma escola e muito menos nenhuma escola uniforme e única pela qual se possa passar de uma "classe" para outra* (ib.).

Creio eu que a análise do liberalismo como uma questão de governamentalidade, tal como nos sugere Foucault, permite alargar a compreensão das relações entre o liberalismo e as questões econômicas colocadas pelo capitalismo.

Neste sentido, não se trata de se compreender o liberalismo somente como respostas imediatas à ordem econômica, mas de tecnologias de governo, como, por exemplo, os instrumentos "científicos", produzidos pela "psicologia científica", tais como foram (e são) os testes de *orientações vocacionais e profissionais*⁴⁸ aplicados em estudantes, objetivando *orientar-lhes* a

48 As questões que dizem respeito às funções especializadas (orientação vocacional, orientação profissional, orientação educacional, supervisão escolar, supervisão educacional), as quais compõem a hierarquia dos saberes-poderes nas escolas brasileiras, em momentos distintos da história da educação brasileira, foram, por mim, analisadas como trabalho de conclusão

partir da verdade do que são, do que gostam, para que servem. Essa verdade que se produz do sujeito sobre si mesmo, por sua manipulação a partir de diferentes técnicas psicológicas encontradas nas escolas, mas também no "mundo do trabalho", nas fábricas, nas indústrias e nas empresas, significa muito mais do que "psicologizar" os saberes pedagógicos desvinculando-os dos saberes sociais e políticos. Esses instrumentos técnicos que se aplicam ao sujeito, na tentativa de que ele possa conhecer-se a si mesmo da forma mais "verdadeira" possível, podem ser compreendidos como técnicas de governo que permitem ao sujeito *reconhecer-se e julgar-se a si mesmo*. O reconhecimento de si próprio ocorre inserido em uma determinada ordem social, que permite ao sujeito julgar-se a si mesmo a partir de padrões e normas sociais. Esse julgamento de si se faz em relação à norma, aos aparatos legais ou pedagógicos, os quais permitem ao sujeito corrigir-se, auto-ajustando-se e autocontrolando-se em conformidade com as normas sociais.

Desta forma, a escola deveria ser uma *escola ampliada* (KELLY, 1949, p. 43), na qual *todos se educam 'até' o nível primário e daí, por seleção de capacidade e aptidões, alguns ou muitos prosseguem no nível médio e superior, em escolas tão variadas e flexíveis quanto possível, para atender à variedade de aptidões (...)* (Teixeira, 1949, p. 21).

A questão que surge frente ao leque de possibilidades, sugeridas e direcionadas pelas aptidões, e as questões de enquadramento legal são como certificar, controlar e administrar este *regime de liberdade de tentar experimentar com as conseqüências legais da educação?* (ib.p. 25).

A lição vem de outras nações, mais "adiantadas", mais "desenvolvidas", mais "administradas", por conseqüência, mais "eficazes". O modelo é o seguinte: *não se pode corrigir a conjuntura senão por um processo de exames paralelos ao processo escolar, e organizado e dirigido por autoridades estranhas à escola ou autoridades de escola de nível acima da escola examinada* (ib.).

Certamente, a forma de controlar as diversidades e adversidades não nos causa estranhamento. São atuais. Interpelam-nos todos os dias. O que pode causar estranheza, talvez, seja o fato de estarmos reavivando e cultuando alguns pensamentos, exatamente em um momento histórico no qual as mesmas tecnologias de governo também foram reavivadas.

Mas, voltando à XVI – Conferência Internacional de Instrução Pública recomendavam-se no tema IV: *Formação e aperfeiçoamento dos mestres* os seguintes pontos:

1 – devem os Estados Americanos atribuir a devida importância às Escolas Normais, por serem elas encarregadas da formação dos educadores do povo;

2 – que se organize um tipo único de Escola Normal, a qual enriqueça a vida docente, afine a sensibilidade humana das normalistas dentro de um ambiente material e espiritual digno; assegure a unidade da formação pedagógica do magistério primário e o prepare para atuar eficazmente em qualquer meio, urbano e rural;

3 – que nos estabelecimentos de preparação do magistério se tenham em conta as características e necessidades do tipo regional urbano e rural, sem menosprezar a igualdade básica afirmada na recomendação anterior;

4 – que na formação dos mestres se considerem os seguintes aspectos:

- a) aptidão;
- b) sensibilidade para os valores humanos;
- c) cultura geral básica de conteúdo superior aos que serão transmitidos;
- d) cultura pedagógica – filosófica e científica (prevalecendo os estudos dos aspectos psicológicos e sociológicos) – e mais uma relativa especialização em uma técnica ou arte determinada;
- e) capacidade prática;

5 – que as Escolas Normais promovam uma verdadeira transformação das escolas primárias e participem no fomento da educação fundamental e de adultos, incorporando estes estudos em seus planos;

6 – que se organize, em forma gradual, a prática docente, durante os anos de formação profissional, tanto na escola de aplicação como nas escolas primárias de distintos tipos e meios, para que a normalista se familiarize com os problemas que terá que enfrentar ao incorporar-se ao corpo docente. Na

organização, contrôle, avaliação das práticas de ensino deverão intervir o professor de prática os supervisores, os professores guias, o corpo docente da escola de aplicação anexa. O professor de prática deverá ser selecionado e especialmente preparado em Cursos de Institutos Superiores de Educação;

7 - que as Escolas Normais tenham presente a necessidade de conseguir o equilíbrio emocional dos futuros mestres, para criá-lhes uma atitude de simpatia para os demais, a fim de transmiti-la às crianças sob seu cuidado e ao grupo social (Relatório do XVI - Conferência Internacional de Instrução Pública, 1956, apud Caldeira, 1956, pp. 57-58).

O que se pode perceber do quadro das recomendações aí descritas, as quais orientaram os planos e os programas de formação de professores no Brasil, neste momento da história, é que a iniciação à docência se constitui em um ritual de passagem em que se busca eliminar as adversidades, esconjurando todos os perigos aleatórios que possam se constituir em fatores que possam vir a desintegrar este ser bondoso, simpático e sensível que deve ser a professora primária. O *equilíbrio emocional* da professora deve ser constantemente observado, descrito, analisado, medido e avaliado, de forma que, a partir desses "resultados", possa-se buscar o equilíbrio docente por uma série de técnicas que os rituais de formação produzem e colocam em funcionamento nas instituições formadoras.

Reafirma-se a importância da iniciação à prática docente (o eterno saber-fazer das pedagogias) e sua necessária vigilância e controle pelos olhares (as "supervisões") especializados e hierarquicamente superiores nas relações de poder-saber escolar. Essa tradição é mantida vigorosamente pelos cursos de formação de professores, os quais, em nome da "experiência pedagógica", do saber-fazer das pedagogias, continuam controlando, vigiando e normalizando as práticas pedagógicas que fazem parte dos rituais de formação docente.

Um outro ponto importante diz respeito à divisão entre formação de professores para trabalhar nas zonas urbanas e formação de professores para trabalhar nas zonas rurais. Embora esta clivagem não se mostre explícita no quadro das recomendações, ela permeia silenciosamente o discurso da adaptação dos futuros docentes ao meio em que devem exercer a docência.

Quanto mais se conhecer a "realidade do aluno", mais facilidade se terá ao tratá-lo pedagogicamente. A construção da categoria professor rural (que precisa ser adjetivado como) se dará pela construção do discurso psico-social que correlaciona "conhecimento-ambiente", ou, ainda, um discurso social ambientalista.

Novamente, reportando-me à XVI – Conferência Internacional de Instrução Pública, uma outra preocupação constituída como recomendação e dirigida aos países "ainda em desenvolvimento" (entre eles, Brasil, Índia, México, Costa d'Ouro) dizia respeito aos esforços que vinham sendo feitos por esses países, não apenas para elevar o nível de formação dos professores em geral, mas, mais especificamente, das instituições que se ocupam da formação de mestres rurais *para resolver o problema proposto pela penúria de certa categoria de mestres (La formation professionnelle de personnel enseignant primaire, 1953, UNESCO, apud Caldeira, 1956, p. 29).*

Esta certa *categoria de mestres* eram os professores leigos, que atingiam um total expressivo no Brasil inteiro, mas muito maior nas zonas rurais brasileiras, especialmente as regiões Norte e Nordeste do país, ou seja, exatamente nas áreas que concentravam maior número de analfabetos e de pouca qualificação para o trabalho agrícola ou mesmo industrial⁴⁹.

Mas, possivelmente, seja o *Seminário Regional de Educacion Rural de la América Latina*, realizado em Caracas, na Venezuela, em 1952, que melhor especifique os objetivos colocados para a educação rural, no âmbito da América Latina. É importante dizer que, neste evento, participaram todos os países latino-americanos. Neste evento foram debatidos e decididos princípios e finalidades para a educação rural na América Latina:

- a) a superação dos meios de vida;
- b) a independência econômica;

49 Se houver interesse em dados quantitativos com percentuais e análises numéricas sobre o analfabetismo no Brasil, no período entre 1900 e 1960, o ensaio intitulado Redução das Taxas de Analfabetismo no Brasil. Entre 1900 e 1960: Descrição e Análise, escrito por Lourenço Filho, oferece um amplo detalhamento sobre o assunto: números de analfabetos por idade, sexo, região, além de tabelas comparativas entre os resultados obtidos pelos censos realizados nesse período. O referido artigo encontra-se publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XLIV, nº 100, 1965. pp. 250-272.

- c) firmes idéias e convicções democráticas;
- d) um elevado conceito das relações humanas no plano familiar, nacional, continental e universal (*Relatório do Seminário Regional de Educacion Rural de la América Latina*, 1952, p.55).

Frente aos objetivos propostos, com relação aos processos de formação dos professores rurais, dá-se preferência aos aspirantes à docência que morem nas zonas rurais. Esses estariam mais *adaptados* ao meio, conhecem melhor a *realidade* a educar, evitando, assim, o *fenômeno muito comum do desajustamento dos jovens que, nascidos e educados em ambientes urbanos, são enviados às zonas rurais* (Moreira, 1957, p.121).

À docência rural é atribuída muito mais do que o ofício de "mestre-escola"; a ela atribui-se um tipo de poder que se assemelha ao "poder do pastor" em relação ao governo do rebanho. A metáfora do poder pastoral⁵⁰ é particularmente útil aqui, para explicar o poder que deve ser exercido pela docência rural: *O curso de regentes de ensino primário, que devem organizar-se nos moldes da escola ativa, em que a futura professora viva, em realidade, as situações que ela irá experimentar em sua vida funcional, afigura-se o mais consentâneo com o espírito e os ideais da educação rural* (Sem autor identificado. Apud: Revista de Educação do Rio Grande do Sul, 1955, p 47-48). Tais cursos, preferencialmente ministrados *em regime de internato*, (ib, p.48.), deveriam prever *um optimum de integração desejável* (ib.), sendo que, *além do preparo básico, certas qualidades de liderança e de amor ao meio rural, um aprofundado sentido social e humano da sua função*, deveriam fazer parte dos planos de ensino do magistério rural.

O professor rural, ou a professora rural, este sujeito pertencente e fixado em uma comunidade rural, mais do que transmitir determinados conhecimentos aos escolares, sua função passava pela possibilidade de conseguir

50 Utilizo aqui uma forma metafórica do poder pastoral descrito por Foucault (1995). Para este autor, o Estado moderno ocidental integrou, em uma nova forma política, uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs. Chama-as de tecnologia de poder pastoral. E ele entende por poder pastoral uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo; (...) não é apenas uma forma de poder que comanda; deve estar preocupado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho (...); não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a vida; (...) implica um saber de consciência e a capacidade de dirigi-la. Esta forma de poder é orientada para a salvação (em oposição ao poder político). É oblativa (por oposição ao princípio da soberania); é

um *optimum de integração* com a comunidade, visando à salvação de todos e de cada um, em particular, na comunidade na qual ele deveria atuar.

Deveria se constituir em uma espécie de pastor, *líder comunitário*, que não cuidaria apenas da comunidade como um todo, mas de cada um dos indivíduos de forma particular: *tendo o professor a oportunidade de percorrer a casa de seus alunos, observará o seu sistema e hábitos diários e, conhecendo as possíveis falhas, atuará junto ao aluno e à família no sentido de orientá-los e esclarecê-los (...)*. (ib, p.57).

Toda uma série de tarefas propostas, especialmente à mestra, tal como era designada a professora rural, mostrava que, para além de professora, a mestra era aquela que deveria ser a conselheira do aluno e da família frente às suas dificuldades espirituais, morais e econômicas. A *Oração da Mestra* mostra as relações saber-poder presentes nas propostas de formação da professora rural. Apenas um parágrafo:

Senhor, dá-me, pois que me fizestes mestra, que meu amor, o amor que dás a todas as criaturas, seja a minha escola, para amá-la e honrá-la em todos os minutos de minha vida e que meus alunos sejam meus filhos, carne da minha alma, tanto ou mais que a carne da carne, e, pois que me fizestes também mãe de filhos de outros, que eu possa fazer de minha escola o lar igual: pacífico, decente, feliz, ativo, bom, que cada dia eles deixem com saudade, para volverem no outro com alegria (Afrânio Peixoto, s/d. In: Silva, 1952, p.15).

Essa oração apresenta um discurso, uma súplica, em que a professora, "predestinada" por uma inclinação natural e divina, deveria sacrificar-se na terra para conseguir sua salvação no céu. Esse "dom natural", essa "vocação", presente ainda hoje no imaginário de nossas futuras professoras e futuros professores, são sutilmente infiltrados em discursos e técnicas de poder presentes nos processos de formação de professores e de professoras.

A seguir, passo aos processos de formação de professores para a educação de base.

4.3 – Educação de base no Brasil: Estratégias de ajustamento cultural

A educação de base, conceituada pela UNESCO como *a aquisição daqueles elementos mínimos da cultura, de conhecimentos e de hábitos, que, na sociedade atual, ao homem permitem reajustamento, dando-lhe assim condições que tornem a vida digna de ser vivida* (UNESCO, s/d. Citado pela "Carta de Educação de Adultos", 1958, p. 82), irá se constituir, como já vimos, em uma estratégia de poder, materializada por um serviço de assistência técnico-cultural com caráter emergencial, pensada para o ajustamento do homem frente às novas condições de trabalho que caracterizam uma sociedade em desenvolvimento dos modos de produção capitalista. Será, por conseguinte, uma estratégia de poder que tomará o corpo do indivíduo como foco de suas operações produzindo, ou melhor, investindo-o de forma a tornar-lhe útil aos modos de produção exigidos pelo capitalismo.

As campanhas de educação de adolescentes e adultos analfabetos, como prática de ensino supletivo, aconteceram em diferentes estados brasileiros a partir da Constituição de 1932⁵¹. Entretanto, seu caráter educativo objetivava, via de regra, simplesmente o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita e de noções de higiene, já que o analfabetismo era a *cegueira* do mundo (Teixeira, 1954, p. 19). Os problemas de governo, diante de um sistema produtivo caracterizado por divisões simples do trabalho e ainda pouco especializado, satisfaziam-se desde que os sujeitos "enxergassem" as tarefas e as cumprissem de forma disciplinada, de acordo com as finalidades produtivas da época.

O conceito de educação de base irá exigir mais do que a escrita e a leitura das palavras. Mesmo enquadrando-a como um tipo de educação

51 Um exame detalhado, em termos estatísticos, dos cursos supletivos de educação de adultos no Brasil, realizados pelos diversos estados brasileiros nas décadas de 30 a 40, pode ser encontrado no documento intitulado: Histórico da educação de adultos no Brasil, publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. XIII nº. 37, set-dez. 1949.

supletiva, ela passa a ser pensada como uma prática educativa *para suprir as deficiências do aparelhamento escolar existente, ou as deficiências do aparelhamento escolar na época em que as gerações, agora adultas, estavam na idade escolar* (Lourenço Filho, 1949, p. 122). Neste sentido, os discursos que enunciavam a educação de jovens e adultos analfabetos, inseridos na educação de base, ao mesmo tempo em que qualificavam o *aparelhamento escolar* existente como deficiente, produziam, nessa mesma operação, este tipo de educação como uma prática de generosidade humana realizada por aqueles que se sentiam possuidores dos saberes verdadeiros e científicos, em favor da felicidade e do bem-estar dos "despossuídos", desprivilegiados, miseráveis e ignorantes.

A educação de base *é a que pretende fornecer o curso "primário", não só porque é o primeiro, mas porque é também "primacial" na organização da cultura de qualquer indivíduo* (ib. grifos do autor.). Contudo, não bastará apenas ensinar a ler, escrever e ensinar algumas noções de higiene; será necessário, além disso, *reforçar as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno, e de desenvolvê-los no sentido do melhor ajustamento social* (ib.).

A educação de jovens e adultos analfabetos, ou ainda, a educação de base da nação, ao se constituir em uma prática de ajustamento social do indivíduo adulto ao trabalho produtivo, busca correlacionar essa prática educativa com a defesa nacional. Por isso, *devemos educar os adultos, antes de tudo, para que êsse marginalismo desapareça, e o País possa ser mais "coeso" mais solidário (...) ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e de progresso social* (ib.).

O ajustamento social pelo trabalho trazia a evidente vantagem de recrutar os sujeitos a lugares fechados, vigiados e controlados, "limpando" assim os centros urbanos. Além disto, o adulto educado para o trabalho seria útil, principalmente, para a educação das crianças. Primeiro, pela "exemplaridade" aos sujeitos infantis que o adulto, como imagem de homem ou de mulher (pai e mãe), oferece às crianças como modelos com os quais se pode e se deve se identificar. Fora isso, *os pais analfabetos, em geral, não podem compreender a*

necessidade da educação de seus próprios filhos (ib.). Por consequência, a educação dos adultos qualificaria os saberes das famílias, na medida em que teriam acesso aos saberes verdadeiros das ciências, evitando, assim, uma série de catástrofes sociais que foram contabilizadas por conta das desqualificações dos pais para tratar com a infância. As estatísticas apontavam que as evasões, repetências e outras “anomalias escolares” ocorriam por causa da falta de qualificação da educação dos pais. E mais: o número de mortalidade infantil era maior entre as famílias analfabetas (cf. Lourenço Filho, 1949; Kelly, 1955; 1957). Logo, *educar os adultos é, assim, salvar a própria vida das crianças*: (Lourenço Filho, 1949, p. 124).

Ao mesmo tempo em que se deve cuidar da melhoria das escolas, destinadas à infância e à juventude, *emerge a necessidade de conquistar, para nível cultural mais elevado, os adultos que, nesta época de primazia das técnicas e de aplicação científica, se vêem inibidos de melhorar suas condições de trabalho, pois são limitados à repetição do já feito, à rotina primitiva, ao hábito semi-irracional* (Kelly, 1957, p. 98).

E esta *obra democrática de salvação nacional* (Lourenço Filho, 1949, p.140) deveria não somente ser de responsabilidade de todos, como deveria, também, educar a todos. A educação de base se torna um problema que deve ser repetido e difundido, *que é do povo para o povo, que é algo que “brota” do povo e que deve ser resolvido pela complacência do povo, entre nós, o problema educacional a todos sobreleva, porque dele decorre a maioria, senão a totalidade, dos males que afligem a vida nacional. Essa verdade, embora cediça, merece ser repetida a cada momento* (Meirelles 1956, p. 16). A educação de base, *como temos repetido, e há de ser repetido sempre, deve ser também um empreendimento do povo, uma ação de que o povo participe, com real convicção* (Lourenço Filho, 1949, p. 134).

Constrói-se discursivamente uma realidade em que o analfabetismo é o responsável pelos males sociais. Torna-se um *problema público, no sentido em que público é cada um de nós; o público somos todos nós* (ib.). E deve ser resolvido por todos nós, de forma democrática, ou seja, com a participação pública. E, desta forma, *não dependerá só do governo. Tem de ser um*

empreendimento do próprio povo (...) obra que o povo faça viver e perdurar, como esforço comum para propósitos comuns no sentido de melhoria de vida de todos (ib. 133).

A sociedade, de forma "autônoma", pelo engajamento do público na educação de base, deve se autogerir e se auto-regular. O ajustamento social se baseia em técnicas particulares de governo que enfatizam o autodisciplinamento, pelo quais os indivíduos devem manter-se a si e aos outros sob controle. O *esforço comum para propósitos comuns, no sentido de melhoria de vida de todos*, exemplifica a prática do liberalismo e sua possível utopia.

Cabe ainda dizer que os programas de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos se beneficiaram de um dispositivo legal, que criava o Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-lei nº. 4958, de 14 de novembro de 1942) e, posteriormente, do Decreto nº. 19513, de 25 de agosto de 1945, que dispunha sobre a concessão de auxílio federal para o ensino primário, estabelecendo, ainda, que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados em um *plano geral de ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos* (cf. artigo 4º).

Como já coloquei vários fatores: morais, sociais, políticos e econômicos, impuseram o alargamento do ensino supletivo no Brasil; entretanto, é inegável que os centros urbanos acabaram se favorecendo não apenas da lei, mas da própria maneira como este espaço e seus sujeitos se construíram em oposição ao espaço rural e aos sujeitos rurais, como vimos anteriormente. A concepção de um modelo de sociedade *rururbana* (rural e urbana), como desejava Freyre (1957, p. 66), não se efetivou.

4.4 Tentativas de apaziguamento da educação de base no Brasil

A educação de base dirigia-se tanto aos migrantes favelados das cidades quanto à população das zonas rurais. Entretanto, os programas de alfabetização dos adultos urbanos foram, nesse momento, em grande parte, capturados e capitaneados pelas escolas, nos cursos supletivos, e pelas escolas

normais, onde, especialmente, o turno noturno ficava destinado a essa prática educativa. Os movimentos sociais para alfabetizar adultos foram muito mais expressivos nas zonas rurais.

O campo passava a ser um espaço de disputa de saberes e de diferentes práticas sociais. Se, por um lado, era preciso qualificar o camponês, educando-lhe para o trabalho agrícola, de forma que o tornasse produtivo e rentável ao desenvolvimento econômico em um país com "vocaçã" agrícola, por outro lado, no entanto, as zonas rurais, construídas, historicamente, por discursos e práticas que a desqualificavam em relação aos centros urbanos, tornavam-se um espaço puro, "(dês)contaminado" da cultura produzida pelas e nas relações capitalistas predominantes nas relações de trabalho nos centros urbanos. Um espaço que era considerado, portanto, de resistência ao modo de produção capitalista.

Uma outra questão decisiva para que as zonas rurais fossem mais assistidas pelo movimento de educação de base do que as zonas urbanas foi o fato de que o campo era pouco beneficiado pelas instituições educacionais à época. Especialmente, a dispersão e o isolamento dos grupos populacionais nessas áreas dificultavam tanto a educação escolarizada infantil, quanto a de adultos nessas regiões.

Por conseguinte, a urgência em educar o campo levou o "movimento de educação de base" – MEB –, como posteriormente ficou conhecido, a contar com muito mais incentivos nacionais e internacionais, como o da UNESCO, por exemplo, do que a educação dos adultos analfabetos residentes nos centros urbanos. Era preciso educar os ruralistas. *É evidente, portanto, que não basta ensinar a ler e a escrever. Concomitantemente e posteriormente é preciso fazer com que os discentes tenham a leitura e a escrita como instrumentos de trabalho* (Moreira, 1957, p.99).

A educação de jovens e adultos analfabetos constitui-se em um campo de luta entre os discursos que a construíam como uma prática fundamental para integrar a população rural à cultura urbana e industrial brasileira, levando à *compreensão da estrutura e dos mecanismos operacionais*

da economia nacional e do lugar que a agricultura, a pecuária e a produção extrativa aí devem ocupar (Kelly, 1957, p. 89), e os discursos que a inseriam em um movimento mundial de resgate do espírito da cultura camponesa, como modelo alternativo de sociedade que se opunha ao modelo capitalista. Para Löwy e Sayre (1995 p. 325), seria uma espécie de romantismo "revolucionário", como *uma crítica da modernidade, isto é, da civilização capitalista moderna, em nome de valores e ideais do passado (pré-capitalista, pré-moderno)*. Prefiro, entretanto, concordar com Paiva (1984, p. 618), quando diz que este tipo de pensamento, para além de manter um viés conservador, é um *pensamento romântico e naturalista*.

4.5. - "ver, julgar e agir": Princípios pedagógicos que educam os sujeitos rurais (professores e alunos)

A necessidade de investir na educação rural de forma incisiva e pontual, especificamente na alfabetização dos adultos das zonas rurais, foi tema relevante na XXI – *Conferência Internacional de Instrução Pública*, ocorrida em Genebra, em 1958.

Considerando-se que a ignorância de uma grande parte das populações rurais, mais da metade da humanidade, é uma das maiores causas de desequilíbrio, freando fatalmente o progresso do conjunto das nações (Recomendações da XXI – *Conferência Internacional de Instrução Pública*, 1958, p. 65), a alfabetização dos adultos residentes nas zonas rurais se tornava um imperativo, em um país agrícola que buscava um desenvolvimento equilibrado no mercado internacional.

Se os discursos sobre as virtualidades do campo e suas necessidades já se disseminavam, internacionalmente, pelos tecidos sociais das diversas nações, no Brasil, o movimento de idéias mais efetivo veio pela igreja católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB):

O nosso drama não é só alfabetizar. Junto a isto há urgência de muito mais: urgência gritante de se abrirem aos nossos camponeses, operários e suas famílias, as riquezas da educação de base, fundamental, educação que chamaríamos de cultura popular, a qual tende a fazer o homem despertar para os próprios problemas, encontrar suas soluções, aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes, a andar com seus próprios pés, a decidir seus destinos, buscar sua elevação cívica, moral, econômica, social e espiritual. É esta a escola que temos de jogar no seio das populações camponesas e operárias, através de seus métodos próprios já experimentados e vitoriosos (Carta de Princípios da CNBB, apud, Wanderley, 1984, p. 59).

Estes discursos inscrevem-se em um solo discursivo religioso católico formado pelos discursos renovadores da igreja católica romana, produzidos, inicialmente, pela encíclica: *Ad Petri Cathedram* (1959), sendo, posteriormente, solidificados por duas outras grandes encíclicas: *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963). Tais discursos evidenciavam o propósito de renovação da igreja, para torná-la mais capaz de continuar seu apostolado missionário e visando, a mais longo termo, à reconstituição da unidade cristã (Pinho, 1963, p. 87).

A reconstituição da unidade cristã passava pelo entendimento de que *a religião não é aliada do capitalismo opressor do povo; os primeiros a se desligar da religião não foram os trabalhadores, mas os grandes chefes de empresa e os grandes economistas do século passado* (Montini, s/d. apud Pinho, 1963, p. 89).

A busca da unidade dos homens pela fé cristã já vinha sendo trabalhada pelas igrejas católicas na Europa e, no percurso da década de 40, do século passado, chegou às igrejas brasileiras e desenvolveu-se através da formação de grupos de jovens que se agrupavam entre si, a partir de determinadas identificações comuns, além da crença no catolicismo: Juventude Universitária Católica (JUC); Juventude Operária Católica (JOC); Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC).

A técnica pedagógica utilizada pela igreja católica para formar esses jovens (futuros coordenadores, animadores e divulgadores desta doutrina) sobre

as questões sociais, tais como pobreza, doença, ignorância, opressão econômica, etc., se dava pela utilização do método, por ela desenvolvido, denominado VER, JULGAR e AGIR⁵². De uma forma muito simples, pode-se dizer que essa "metodologia" consistia, em um primeiro momento, VER, ou seja, "tomar consciência da realidade". Essa tomada de consciência da realidade estava diretamente relacionada ao conhecimento concreto das questões sociais da vida cotidiana. O conhecimento não seria transmitido por um sujeito conhecedor de determinados assuntos. Ele seria extraído de uma "vivência" dos jovens, resultando de uma experiência grupal.

JULGAR, segundo momento metodológico consistia em analisar os fatos sociais avistados e analisá-los à luz da fé, da vida e da mensagem de Cristo, e, obviamente, da igreja, para descobrir o que está ajudando ou impedindo as pessoas de alcançarem sua libertação na terra. *O "julgar" ajuda a tomar consciência do pecado pessoal presente na vida de cada um e do pecado social presentes nas estruturas injustas da sociedade* (Jornal da Arquidiocese, nº 77, ano VII, março, p.4, 2003. Grifos no texto).

AGIR, terceiro momento, é quando se concretiza, *em uma ação transformadora, o que se compreendeu acerca da realidade e o que se descobriu do plano de Deus sobre ela (...)* O agir impede que a reflexão fique no abstrato (...) *A ação transformadora é antes de tudo uma ação libertadora (ib.)*. Ou seja, é a fase de conversão das "massas oprimidas" em "sujeito" de sua própria História.

Esta tecnologia pedagógica é de especial interesse aqui, na medida em que se constitui em um dos pilares metodológicos utilizados pelos Movimentos de Educação de Base no Brasil, pois *as idéias da igreja, a serviço dos pobres, inspiram totalmente a linha de pensamento e ação do MEB* (Documento CNBB, Concílio de 1963. in: Wanderley, 1984, p. 220).

A proposta da educação de base, desenvolvida e coordenada pela CNBB, não se restringiria a uma campanha contra o analfabetismo. *Chegaremos*

52 Hoje, a igreja católica acrescentou mais duas etapas ao método. São elas: "Revisar" e "Celebrar". (Cf. Jornal da

lá; para destruir essa contingência de nossa história andamos abrindo caminhos para libertação de milhares de homens e mulheres, jovens e adolescentes pela educação de base (...) (ib.). sendo que sua validade está em que cada homem a quem ele ajudou a abrir os olhos descubra os seus problemas, usando sua iniciativa e andando com os próprios pés, conscientemente (ib.).

A tecnologia pedagógica VER, JULGAR e AGIR, sem reter-me em suas especificidades religiosas, diz respeito a questões que envolvem as concepções de sujeito e de conhecimento, e as relações que tais noções estabelecem entre si. Questões essas que são intimamente relacionadas com a proposta pedagógica desenvolvida pela igreja progressista – a tendência católica “de esquerda” da igreja –, pelos movimentos de educação de base e amplamente utilizadas pelas práticas educativas no Brasil.

A prática pedagógica do *ver, julgar e agir*, ela inicia por uma operação que consiste em que os jovens “olhem” as condições sociais, políticas e econômicas da realidade, para então selecionar fatos sociais, geradores dos temas, que servirão as discussões e as análises grupais. Passada essa etapa, os jovens *julgam* a realidade olhada, exteriorizada e comparada aos ensinamentos cristãos e partem para a prática transformadora.

Este tipo de racionalidade que separa o sujeito da realidade solicita aos indivíduos um olhar atento que descortine as coisas reais para que a verdade possa então aparecer. Retorcer o olhar, das coisas distorcidas às coisas verdadeiras, é o exercício proposto por essas práticas.

Nas práticas transformadoras, religiosas ou não, o olhar aparece como definidor das coisas a serem modificadas. A diferença estaria aqui, pelo alcance que se impõe ao exercício de olhar. Para as teorias religiosas, é preciso que o olho alcance atrás das aparências e se estenda até Deus. Já para as teorias críticas, o exercício é similar, ainda que Deus não seja, obrigatoriamente,

o ponto de inflexão do olhar. Contudo, supõe também uma ginástica do olhar para alcançar a verdade.

Entre o ver a realidade, *olhar* a zona rural, lugar que dá visibilidade ao camponês pobre, analfabeto, e o *falar* dessa realidade, não existe, de fato, nenhum tipo de correspondência ou de conformidade. Se é possível falar que as zonas rurais são *atrasadas, pobres e doentes*, é porque, como vimos, elas foram "faladas", historicamente, pelos discursos que a nomeavam assim.

Daí que é diferente falar sobre o *modo como* discursivamente se constroem determinadas realidades do que propriamente falar *da* realidade. No limite, o que torna possível que se fale de determinadas formas sobre determinadas coisas é o pensamento. Se é possível dizer que os sujeitos rurais são ingênuos, pois não percebem a realidade de forma "real", precisando de caridade, solidariedade e fé, não é porque nós os "enxergamos" assim, mas, sim, porque nós os pensamos assim.

E a linguagem pela qual nomeamos as coisas não é o transporte daquilo que pensamos. Ela não serve para expressar nossos pensamentos sobre as coisas, posto que ela própria constrói nosso pensamento. Assim, o "ver" não expressa uma realidade exterior a nós; ao contrário, nos expressa exteriormente. E o julgar toma como critério, neste caso específico, a bíblia como saberes religiosos; em outros casos, as bíblias são outras, são os saberes que endeusamos e que nos servem de padrões que abalizam o que pensamos, a partir de seus critérios de verdade e de falsidade. Neste caso, se o critério de verdade se constituía por normas morais e religiosas, é possível pensarmos, também, que essas práticas transformadoras tenham sido, ou tenham tentado ser, uma ação reformadora, moralizadora e dogmática sobre os indivíduos por ela transformados.

4.6 - Movimento de educação de base e as escolas radiofônicas

O Movimento de Educação de Base (MEB) inscreve-se nas paisagens discursivas que deram significados à alfabetização de adultos como um problema da sociedade brasileira, o qual deveria ser resolvido pela sociedade, ou seja, *para que a educação de adultos se torne realmente um instrumento eficaz deve preparar a população para participar como agente responsável no processo de desenvolvimento* (Fávero, 1971, p.423). Essa participação era entendida como sendo, também, um processo *que consiste na intervenção dos indivíduos e grupos de modo organizado e consciente, nas decisões e ações tendentes a provocar a mudança acelerada* (ib.).

Nesse sentido, busquei ver como essa problemática havia sido difundida pelas ondas da Rádio do Ministério da Educação e Cultura (Rádio MEC). Entretanto, não consegui identificar, no material pesquisado, um programa exclusivo para essa finalidade educativa. Ainda que o *Colégio do ar*⁵³ se constituísse em uma proposta de ensino realizada por um convênio entre a Rádio MEC e a Divisão do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, ele limitava-se ao ensino secundário.

Sobre a programação da Rádio MEC, seus programas culturais inseriam-se nos discursos que buscavam qualificar as populações das zonas rurais, especialmente visando levar aos agricultores saberes específicos sobre a lavoura e a agropecuária. Não tive acesso a materiais que me permitissem ir além de um quadro ilustrativo que mostro a seguir, apenas como uma síntese da programação radiofônica da Rádio MEC, na década de 50:

53 O curso era transmitido em dois horários alternativos, permitindo que os jovens trabalhadores pudessem se beneficiar de sua audiência sem prejudicar suas jornadas de trabalho. O colégio do ar funcionava com uma grade de conteúdos escolares comum aos currículos das escolas secundárias, obedecendo, inclusive, os mesmos períodos letivos. Mensalmente, o MEC expedia centenas de diplomas aos alunos-ouvintes do colégio do ar, aprovados em provas elaboradas em conjunto pela Divisão de Ensino Secundário do MEC e pelos responsáveis pelo programa radiofônico.

| Programa | Dia /Hora | Descrição |
|-----------------------------------|-------------------|---|
| Música para Juventude" | Sábado | Voltada ao público jovem, incentivando o canto orfeônico. |
| Óperas | Domingo - 16h | Divulgação e comentários sobre óperas famosas e últimas composições do gênero. |
| "Falando de cinema" | Sábado - 21h | Divulgação e comentário sobre filmes nacionais e internacionais. Sucessos de bilheteria.. |
| "Um repórter no mundo das letras" | 2a. Feira - 21h | Noticiário sobre o movimento literário no Brasil e no estrangeiro. |
| "Vida e Romance" | 2a. Feira - 20h30 | Programa interativo sobre diferentes obras: de Shakespeare a James Joyce.. |
| "Informações agrícolas" | Diário - 17h30 | Programa dirigido aos lavradores com notícias nacionais e internacionais sobre o campo: tecnologia agrícola, produtos e safras. |
| "Resenha cafeeira" | Diário - 19h | Notícias de interesse dos cafeicultores |
| "Terra Brasileira" | Diário - 13h | Temas variados de interesse dos que vivem no campo. |
| "Fórum educacional" | 5a - Feira - 22h | Responde a consulta de ouvintes. |
| "Colégio no Ar" | Diário - 7h e 20h | Eram ministradas aulas dirigidas ao ensino secundário, em dois horários diários alternativos. Obedecia ao calendário letivo. |

(cf Revista Rádio MEC, 1957).

Voltando à educação de base, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) iniciou o movimento de educação de adultos, utilizando-se do rádio como meio para alcançar um maior número de pessoas possíveis, especialmente

no nordeste brasileiro. Os estados de Sergipe e Rio Grande do Norte foram os primeiros a serem atingidos pelo sistema de rádio educativo.

O sistema de rádio educativo era formado a partir de uma rede de núcleos com recepção organizada de programas educativos, especialmente elaborados para alfabetizar adultos nessas regiões, contando com supervisão periódica, trabalhos da comunidade e apoio das escolas (Cf. Relatório Anual do Movimento de Educação de Base, 1963).

A organização das escolas radiofônicas obedecia, de certo modo, às seguintes fases: partiam de um estudo prévio da realidade em que iam atuar. Logo após, selecionavam e treinavam pessoas, escolhidas na própria comunidade, sendo que essas teriam como função dirigir e supervisionar as atividades propostas pelo programa educativo. *Teoricamente, cada Sistema deveria realizar o trabalho de produção e emissão de programas, mas há Sistemas em que as equipes utilizam a programação de um Sistema próximo por não disporem de emissora para elaborar seu programa de atuação* (Relatório Anual, MEB, 1963, *apud* Wanderley, 1984, p. 58).

Caberia à equipe de trabalho local fazer um levantamento da área a ser atingida, sendo que, durante esse trabalho, *as comunidades são, ao mesmo tempo, motivadas para participarem da ação educativa do MEB, enquanto a Equipe colhe dados para seleção de futuros animadores voluntários das comunidades* (ib.). Delimitada a área, *a Equipe Local treina os futuros animadores e planeja com eles o trabalho a ser executado. Iniciada a ação, a Equipe mantém contatos constantes com as comunidades em que se desenvolvem os programas, supervisionando e coordenando todo o trabalho* (ib.).

Cada sistema local era de responsabilidade de um bispo diocesano, sendo que as pessoas leigas, escolhidas nas comunidades, formavam comissões locais e estaduais, subordinadas ao Conselho Diretor Nacional (CDN), composto por sete bispos e arcebispos.

Com os incentivos do governo brasileiro e da UNESCO, o projeto eclesialístico tornou-se um programa oficial de alfabetização de adultos, com pretensão de estender-se por todo o território nacional. Teve como base legal o Decreto nº 50370, de 21 de março de 1961, através do qual se formalizou que o governo federal forneceria os recursos por meio de convênios com órgãos da administração federal, para serem aplicados no programa da CNBB, através do MEB. Seriam utilizadas, para o programa de educação de base, as redes de emissoras católicas, para as áreas do Norte, Nordeste, Centro-oeste do país (Cf. Wanderley, 1984, p. 49).

A educação de base tinha como *tornar o homem consciente do que ele é, isto é, das exigências de sua natureza de homem, e de que, de acordo com a época e o lugar, deve ser feito para que essas exigências sejam atendidas* (MEB – Escolas Radiofônicas, I Congresso Estadual de Monitores, Goiás, 1963, *apud* Wanderley, 1984, p. 342).

No que diz respeito à relação "homem-natureza", o MEB entendia que o homem faz parte da natureza, *pois seu corpo é matéria, como o mundo* (ib.). Entretanto, a diferença do homem com a natureza é que o homem não é só corpo, ou seja, só matéria. Ele tem em si algo completamente diferente da matéria, o que faz com que ele seja superior, que ultrapasse a tudo que é do mundo: é a consciência (ib.).

Neste sentido, embora o homem faça parte da natureza, ele dela se diferencia, de uma forma superior, já que, ao contrário das coisas naturais, ele é possuidor de uma consciência. Tornar o homem consciente de suas diferenças em relação à natureza, ou seja, era preciso levar em conta as exigências da consciência do homem: respeito próprio, a dignidade, a liberdade de escolha, o valor pessoal. Tudo isso deveria ser pensado pelo homem, não de uma forma apenas individual, mas em relação a todos (Cf. documento do I Congresso Estadual de Monitores: MEB – Escolas radiofônicas, 1963).

Para que essa *consciência* fosse formada, o MEB propunha uma espécie de prática pedagógica na qual o "ver" consistia, em um primeiro momento, em exercícios de ver-se a si mesmo. Olhar a si mesmo seria uma

prática de autoconhecimento, que teria a *consciência* como um tipo de realidade interna. Essa realidade, uma espécie de essência cristã, deveria ser conhecida, olhada pelo sujeito, de modo similar à forma como ele olhava a realidade social.

A diferença imposta pelo "olhar-se" é que as coisas que são vistas não são exteriores ao sujeito, dizem respeito a um conhecimento particular, o qual só pode se tornar coletivo pelo exercício da descrição daquilo que cada sujeito viu em si mesmo. Essa descrição era proposta pelo método educativo utilizado pelo MEB como um instrumento de análise coletiva. E é quando o sujeito comunica aos outros aquilo que viu em si que se torna público para as visões particulares.

Neste sentido, aquilo que o sujeito vê de modo particular será tencionado, neste caso específico, com os ensinamentos cristãos, através dos "guias espirituais", ou, outras palavras, os padres, os quais assumem o papel de representantes de Cristo, e, em seu nome, apontam "o" caminho, "a" verdade e "a" vida.

A partir desse raciocínio, tudo aquilo que se fala sofre uma operação que consiste em corrigir possíveis distorções do olhar individual no sentido em que todos possam ver, e se ver, pautados pela possibilidade de um olhar comum, ou ainda, de (se) ver as mesmas coisas. Ou seja: a verdade, o caminho e o único tipo de vida possível.

Voltando-se sobre si mesmos, reafirmando os valores da Igreja, a educação de base, coordenada pela igreja, tendia a compor uma visão de mundo em que a tarefa do homem na Terra seria "espelhar" a ordem divina ideal, tanto em sua alma quanto na sociedade. A educação dos adultos, inserida nesses discursos, valorizaria a ordem e a harmonia social, acatando as práticas institucionais e governamentais como "boas" e necessárias para a harmonia e o bem-estar social. Os eventuais problemas sociais e institucionais estariam nas falhas das pessoas que compõem as instituições sociais. Elas não estariam no caminho certo, pois a sociedade é harmônica, os homens é que precisam ser educados à vontade de Deus.

Entretanto, os movimentos de cultura popular não eram nem podem ser compreendidos como um bloco monolítico de práticas e discursos homogêneos. Uma das fortes discordâncias veio pelo entendimento de que não adiantava tornar o homem à semelhança de Deus, se os mesmos continuavam passivos em relação às desigualdades sociais presentes na realidade brasileira. *Nós sabemos que existe uma Providência que governa a História, mas talvez tenhamos ignorado que esta Providência quer que sejamos nós os executores de sua vontade* (Boletim da JUC - Juventude Universitária Católica, 1960, *apud* Sigrist, 1982, p. 44).

Com isso, mudava e dividia os enfoques pensados para as práticas educativas do Movimento de Educação de Base. No lugar de aceitar como natural e inquestionável a ordem social, esses discursos marcavam a possibilidade de, em nome de Deus, intervir nas práticas sociais buscando, através delas, tornar a sociedade mais justa e igualitária. Aqui, os "guias educacionais" tornar-se-iam *críticos* em relação à sociedade. Seriam, pois, aqueles que, exercendo um poder pastoral sobre o rebanho, os conduziram à verdade, ao bom caminho, e à salvação. Grande parte dessa dissidência religiosa compôs os Movimentos de Cultura Popular no Brasil.

No interior dessa divisão, entre os grupos religiosos críticos e os grupos religiosos, o pensamento de Paulo Freire, especialmente o modo como alfabetizar camponeses adultos, conhecido como *método Paulo Freire*, tornou-se instrumento metodológico dos movimentos de educação de base, mais especificamente dos movimentos educacionais críticos.

Passo, agora, então, ao movimento de alfabetização de adultos, inspirado pelos ensinamentos de Paulo Freire.

4.7 – Movimentos de cultura popular e o pensamento freiriano nas práticas de alfabetização de adultos

O pensamento de Paulo Freire chega aos movimentos populares, especialmente nas regiões do Norte e do Nordeste brasileiro, diante dos índices insatisfatórios de alfabetização que vinham sendo registrados pelos programas radiofônicos para alfabetizar adultos nessas regiões. É preciso deixar claro que, de acordo com os documentos pesquisados, os movimentos culturais, entre eles, o movimento de educação de base, não se constituíam de uma forma homogênea em todo o território nacional. A pesquisa aponta diferentes abordagens pedagógicas presentes nos diferentes estados brasileiros. Mesmo que a leitura obedeça às divisões geográficas, não se pode dizer, por exemplo, que as práticas do Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA) tenham acontecido com enfoques educativos comuns entre, por exemplo, Recife e João Pessoa.

O que se pode afirmar é que o *I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular*, realizado em Recife, em setembro de 1963, registrou a participação de setenta e quatro movimentos de cultura popular, sendo que quarenta e quatro desses movimentos culturais se dedicavam à alfabetização de adultos (Cf. Scocuglia, 2001, p.1).

Talvez, uma das questões que tenha se mostrado comum entre os diferentes movimentos, nos diversos estados, tenha sido a de buscar trabalhar com a “realidade” dos alunos. Nessa direção, o *método* de alfabetização de adultos, desenvolvido por Paulo Freire, foi utilizado pela grande maioria dos programas de alfabetização de adultos, a partir de diferentes enfoques educacionais.

Para que se tenha uma idéia do conteúdo que era inicialmente transmitido aos alunos do Nordeste, pelo Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA), transcrevo aqui um pequeno fragmento extraído de um dos principais programas radiofônicos da época: (...) *no fim do mês ponha sua poupança na*

Caixa Econômica Federal! (...) Não deixe de passar um ano sem pintar a sua casa (sem referência bibliográfica. Apud Souza, 1999, p. 3).

Foi avaliado pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), de diferentes estados brasileiros, onde eram responsáveis pela "animação" dos programas de alfabetização, *que o material era impossível de utilizar (...) ora, que pintura se podia colocar num mocambo? E que poupança tinha o povo, analfabeto, pobre, nos mangues, nos morros, nos alagados?* (Souza, 1999, p.4). Era preciso trabalhar com fatos da *realidade* dos educandos.

Uma outra questão que se mostrou comum dizia respeito à dinâmica geral do SIRENA. Em todos os estados, os programas obedeciam a regras de transmissão diária pelas estações de rádios conveniadas, com exceção dos domingos. Via de regra, eram as escolas existentes que serviam de espaço para abrigar os alunos-adultos, no turno da noite. Muitas escolas foram construídas nas zonas rurais para cobrir a demanda existente pelos programas de alfabetização de adultos, sendo que, além dessa providência, cabia, também, às prefeituras a doação dos aparelhos radiofônicos.

Um problema também comum enfrentado pelos diferentes programas de alfabetização de adultos era a falta de professores minimamente qualificados para essas atividades. Basicamente, em todos os estados nordestinos, o SIRENA, por exemplo, socorreu-se da orientação pedagógica do Movimento de Educação de Base para qualificar seus "professores-locutores" e seus monitores. Os monitores eram pessoas escolhidas, quase sempre, nas comunidades, a partir de indicações de líderes políticos, associações, sindicatos, como, por exemplo, as Ligas Camponesas (Cf. Scocuglia, 2001).

A supervisão, nas escolas radiofônicas, era realizada periodicamente nos próprios locais de funcionamento dos programas. Nessas reuniões entre supervisores e monitores, eram repassadas todas as diretrizes, as quais já haviam sido amplamente difundidas pelas transmissões radiofônicas. *Revisava-se a aplicação do material impresso nas turmas mais adiantadas, além do material confeccionado a cada aula pelas turmas iniciais* (ib.p.3). Desse modo, o trabalho de supervisão era considerado de extrema relevância, tendo em vista que o

distanciamento entre a equipe central, os monitores e os alunos, mesmo mediado pelo rádio, causava dificuldade para o trabalho de alfabetização (ib.).

No que diz respeito à utilização do método, criado por Paulo Freire para alfabetizar adultos, é possível se dizer que este não chegou a se constituir em um programa de alfabetização de adultos em larga escala. Paulo Freire foi convidado pelo Ministério de Educação e Cultura para organizar um programa de alfabetização de adultos, em 1963. *O objetivo era alfabetizar (conscientizar) seis milhões de pessoas pelo método Paulo Freire, de modo a que estivessem aptas a votar em 1965 (ib.).* Entretanto, a idéia de oficializar o método pela institucionalização de um Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire, foi interrompida pelo golpe militar de 1964.

Mesmo assim, antes do golpe militar, o *método Paulo Freire* chegou a ser colocado em prática, em caráter experimental, por alguns programas de alfabetização de adultos, no Nordeste. O método iniciava da mesma forma que a educação de base coordenada pela CNBB: localizava e recrutava os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Em um segundo momento, eram feitas entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros moradores escolhidos por serem pessoas conhecedoras da realidade. Nesse momento, registravam-se todas as palavras dos entrevistados *a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas, etc.* (Beisiegel, 1974, p. 165)

O conjunto de entrevistas oferecia à equipe de animadores uma extensa relação de palavras utilizadas cotidianamente na localidade. Essas palavras constituíam o universo vocabular local e delas eram extraídas as palavras geradoras, ou seja, *a unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura"* (ib. grifos do autor).

Os círculos de cultura eram organizados da seguinte forma:

Os debates têm início na primeira hora que o homem participa do círculo de cultura. Em vinte minutos, uma turma de analfabetos é capaz de fazer a distinção fundamental para o método: natureza diferente de cultura. Para chegar a esse resultado, utiliza-se, através de slides ou quadros, de uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem, sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena e, em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas, deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é Cultura e o que ele não faz é Natureza (Jornal do Comércio, Recife, em 09/03/63)

Solicita-se nesse momento que cada um dos participantes do círculo de cultura exteriorize ao grupo e ao mestre aquilo que viu no quadro, no *slide* apresentado. Essa técnica, aparentemente tão simples e bem-intencionada, ao mesmo tempo em que estabelece o que é o adulto-analfabeto, como objeto visível, quais são as coisas que vê e como as classifica, constitui, também, o que é o professor como conhecedor dos saberes do aluno. Objetivam-se aprendizagens e mestres.

Neste caso, a função educativa implicará na *iluminação da realidade*, tarefa essa que não dependerá só do professor, *mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos* (Freire, & Shor, 1990, p. 64). O *ver* a realidade não implica simplesmente em uma sensibilidade ótica para enxergar os objetos reais. Para que esses sejam *iluminados*, é preciso que haja uma espécie de refração da luz sobre o indivíduo. Este tipo de desvio luminoso é que permitirá ao indivíduo – educando – uma visão refletida sobre a realidade. Nesta operação em que o *ver* significa um olhar refletido pela luminosidade, ou seja, exige-se uma auto-reflexão por parte de estudantes e de docentes, é que se pode falar em ação conjunta de “iluminação da realidade”.

Aos intelectuais “críticos⁵⁴”, cabe a prática de iluminar as coisas, as quais, ao olhar ingênuo, mostram-se obscuras, pois, *quanto mais você entende*

54 Garcia (2002) em seu trabalho de tese de doutorado: O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências, defende que os discursos pedagógicos críticos no Brasil vêm posicionando a docência crítica como o exercício de um pastorado da “boa consciência” e do agir engajados que levam ao esclarecimento, à humanização e à salvação, instituindo para os docentes uma moral ascética aliada a convicções políticas profundas.. A partir do pensamento de Foucault e de

os mecanismos da opressão e da exploração econômica, mais entende o que é, realmente, trabalhar por um salário, mais você ilumina, põe luz naquela obscuridade que a dominação exige (ib. p.59).

A função pedagógica dos coordenadores, ou daqueles que estão comprometidos em uma prática cultural, se assemelha à função exercida pelos padres da igreja no movimento de educação de base, no sentido de guiar a consciência dos aprendizes à salvação, seja ela na terra, seja no céu. *O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para conscientização passa pela possibilidade de convidar os indivíduos a captarem a verdade sobre a realidade em que se encontram inseridos. (Freire, 1980, p.91)*

O encorajamento da prática de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, *assim como um controle sobre ele, é visto como um elemento de diminuição das desigualdades entre professor e aprendiz e como fortalecendo o poder ('empowering') dos estudantes para que falem e ajam por si próprios. (Deacon & Parker, 1995, p. 99).*

Na medida em que a concepção de poder encontra-se separada da concepção de conhecimento, posto que o conceito de poder *não é individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de 'empowerment' ligado à classe social (Freire & Shor, 1990, p. 137),* os bons conhecimentos, ou seja, aqueles extraídos das vivências das classes oprimidas, eram acompanhados de um bom poder, ao contrário do poder de opressão e repressão presentes nos conhecimentos oficiais, já que pertencentes às classes dominantes.

Os sujeitos envolvidos com a ação cultural, os *ativistas críticos (ib. 1990 p. 112)* e de esquerda, seriam aqueles que organizariam os saberes dos outros, supostamente desorganizados, ingênuos e velados, na tarefa de conduzi-los à luz da verdade, da criticidade e do engajamento politicamente correto.

Deleuze, a autora analisa os discursos pedagógicos críticos e progressistas das décadas de 80 e 90 –especialmente, Paulo Freire e Dermeval Saviani, entre outros, mostra-nos que estes discursos se constituem em práticas e técnicas que produzem cotidianamente subjetividades escolares, pedagógicas e educacionais.

A crença de que o poder é algo como uma propriedade ou um atributo concedido a alguém ou a uma determinada classe produz a ilusão de que, conquistada essa propriedade ou esse atributo, e se utilizado de forma correta e justa, estaríamos libertos das relações de dominação, opressão e desigualdades sociais. Neste sentido, produziríamos uma transformação cultural, uma revolução "autêntica": *afirma-se, o que é uma verdade, que esta transformação não pode ser feita pelos que vivem de tal realidade, mas pelos esmagados, com uma lúcida liderança* (Freire, 1979, p.151).

Este tipo de trabalho político-pedagógico pastoral traz sérias conseqüências às práticas pedagógicas e ao papel assumido pelos professores e pelos estudantes nos processos de formação, ao mesmo tempo em que se torna possível que outras modalidades educativas sejam legitimadas. Sobre isso, trato a seguir.

4.8 – Educação e autogestão

Estes discursos e práticas desenvolvidos pelos programas de educação de base, especialmente as idéias de Paulo Freire, ultrapassam no período pós-68 os programas específicos de alfabetização de adultos e disseminam-se nos diferentes cursos universitários, especialmente nas áreas das ciências humanas. Já não se tratava tão somente de "alfabetizar" adultos, senão "educar" adultos, independentemente dos níveis de instrução. Pois, *o grande desafio aos países que pretendem acelerar seu ritmo de desenvolvimento é organizar um sistema de educação que privilegie a educação adulta* (Fávero, 1973, p. 423).

De fato, a partir do final dos anos 60, uma nova lógica atravessa os diferentes cursos de formação de professores e, de modo muito particular, os cursos de pedagogia. Trata-se de uma ruptura epistemológica nas relações entre as noções: professor, estudantes e conhecimento. A partir de agora, redefine-se o papel social da docência, tanto na relação professor e alunos, quanto na noção de conhecimento "verdadeiro". No que diz respeito ao professor, já não lhe

cabará a prerrogativa de selecionar os programas, planejar as atividades acadêmicas ou mesmo avaliar as aprendizagens dos temas trabalhados sob sua suposta responsabilidade.

Na busca por relações docentes orientadas pela possibilidade de se exercer um tipo de poder "do bem", questionava-se a relação entre professor, alunos e conhecimentos, destituindo-se traços que pudessem identificar a docência como uma prática autoritária. Contestava-se, especialmente, a forma como o professor trabalhava os conteúdos acadêmicos; a rejeição total ao método tradicional de ensino caracterizado por aulas expositivas a partir do conhecimento oficial. Denunciava-se aí a *tendência de o professor, ao falar, silenciar os estudantes* (Freire, 1990, p. 58), prática pedagógica esta muito mais usual *na modalidade expositiva* (ib.). Denunciavam-se, ainda, o verticalismo e a assimetria desenhados nessas práticas. Era necessário que a prática docente fosse uma ação reflexiva e não reflexa, na qual se firmasse como homens-sujeito e não homens-objeto. Era preciso, sobretudo, não fugir da realidade.

Justificava-se, assim, a necessidade de substituir as aulas expositivas para dar lugar à discussão através de seminários, trabalhos em grupo, ou outras dinâmicas de trabalho estabelecidas pelos estudantes e não, simplesmente, pelo professor. Estes tipos de atividades, muitas vezes, sob a inteira responsabilidade dos alunos, eram e são entendidos como formas "horizontais", com "menos" poder de dominação.

Em nome da democracia das relações áulicas, ao professor é solicitado a intervir o menos possível nos processos de aprendizagem, pois, quem sabe o que deve e o que quer aprender e como aprender são os alunos. O professor deve agora fazer parte desta caminhada de aquisição aos conhecimentos como um "companheiro", alguém que deve aprender a aprender com os alunos a partir de suas "práticas". Ao mesmo tempo em que se legitima, a partir daí, uma espécie de autogestão dos aprendizes – responsáveis pelo seu próprio aprendizado, impõe-se, nesta mesma operação, ao professor a tarefa de *ter que aprender com os alunos como atuar profissionalmente de maneira adequada, adaptando-se continuamente às características e ao desenvolvimento de cada grupo* (Paiva, 1984, p. 596).

Neste sentido, professores e futuros professores encontram-se regulados e normalizados pelos novos padrões de conduta colocados pela significação da noção de "cultura em desenvolvimento", na qual os sujeitos da educação (professor e futuros professores) tornam-se sujeitos de suas próprias ações, governando-se a si próprios e se auto-regulando como sujeitos de "consciência" e de princípios morais, éticos e políticos.

Para acompanhar este novo ritmo cultural, as técnicas pedagógicas que envolvam algum tipo de "troca de experiência" (a dimensão do vivido como fundamento da verdade) emergem como uma possibilidade de educar para o presente e precaver contra as adversidades do futuro. Ao mesmo tempo, o tributo à experiência substituiu e desqualificou a discussão teórica, a abstração nos processos de ensino-aprendizagem. Estes tornaram-se retórica, algo sem valor, em um mundo que urge por mudanças práticas nos mais diversos setores da sociedade.

Os conhecimentos "práticos" deviam servir de imediato para a compreensão do mundo "vivido" e seu respectivo engajamento político-educativo e suas atuações nos meios populares. *Ora, a atividade intelectual por excelência é essa* (Rodrigues, 1987, p.10), tornando-se necessário que qualquer pessoa que milite no campo intelectual saiba de suas funções, sejam elas professores, ativistas políticos, escritores, dirigentes. O que importa é que todos compreendam e assumam a tarefa de guiar os segmentos sociais a um melhor entendimento da experiência histórica vivida. De posse dessa compreensão, cada indivíduo deve se auto-responsabilizar pela prática transformadora da sociedade. Logo, importa que professores e intelectuais revejam suas práticas sociais e os *riscos do compromisso* (Rodrigues, 1987, p.10).

Entretanto, neste exercício "democrático" no qual cada um é encorajado a falar de suas práticas para que se concretize a "troca de experiências", incita-se à auto-reflexão, sendo que o autoconhecimento se dá através do pensamento sobre si, do exame de consciência e da exposição de si. Assim, as práticas consideradas com "menos poder", ou, ainda, mais "horizontais", como, por exemplo, o memorial, as histórias de vida, os relatos autobiográficos, os diários de classe, as fichas de observação, a auto-avaliação e

tantas outras técnicas pedagógicas que requerem o mesmo tipo de exercício, se constituem em uma aprendizagem de determinadas maneiras para expressar-se, narrar-se, pensar-se, julgar-se e corrigir-se como um sujeito portador de certos valores e atitudes. Tais exercícios pedagógicos voltados à formação de professores e de professoras reflexivos, críticos, desveladores da realidade são formas de mostrar-se o que se é aos outros, de objetivar a si próprio e de autodeterminação da conduta individual de cada um dos que deles participam.

Esses discursos e práticas críticas em oposição às tradicionais, responsáveis pela formação dos intelectuais "críticos", dos docentes "progressistas", em oposição aos "ingênuos" ou "reacionários", implicam em técnicas pedagógicas pastorais voltadas à salvação dos "oprimidos". Aqui, para muitos dos discursos inscritos nas teorias críticas, a formação teórica e técnica da docência não se mostrava como qualificador da prática educativa transformadora. A questão central ficava por conta da possibilidade de trabalhar as consciências dos indivíduos das classes populares por meio da educação, de modo a constituí-la *em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si"* (Saviani, 1980, p. 13. Grifos do autor).

O que importava era a possibilidade de formação da "consciência de classe", a partir da qual seria possível libertar e emancipar os indivíduos de todo um sistema de poder opressor. Surge daí a necessidade de "des-ideologizar" os conteúdos trabalhados de forma a constituí-los verdadeiros e úteis à construção de uma outra ideologia justa, humana, solidária. Neste sentido, os discursos que constituem a docência crítica lhe exigem como qualificação profissional o engajamento político e a competência técnica, sendo que, para alguns desses discursos, bastava que o educador se sentisse comprometido politicamente, pois *aquele educador que se sente comprometido politicamente já está com a vontade direcionada para sua preparação técnica* (Rodrigues, 1989, p.66-67).

A formação acadêmica da docência inicial ou continuada encontra-se, aqui, subestimada ao engajamento e opção políticas do professor na luta contra os opressores e em favor dos oprimidos. *Se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista* (Freire,

1998, p.109). Em outras palavras, o sujeito politicamente correto, por si só, já se encontra em condições de exercer a docência voltada à classe de adultos⁵⁵.

Dentro dessa construção discursiva, a educação em geral passa a ser uma forma de participação, *caracterizando-se pelo fortalecimento da autogestão como base do processo educativo em todos os períodos da vida, autogestão essa que deve ser, ao mesmo tempo, ponto de partida e fim de toda ação educativa* (Fávero, 1973, p. 424).

Só para fechar esta parte, gostaria de ressaltar que não se trata aqui de não reconhecer a importância do pensamento de Paulo Freire para a educação brasileira. Ao contrário, trata-se de mostrar como essa sutil pedagogia que orientou grande parte dos programas de educação de adultos, incluindo os cursos de formação de professores, ao mesmo tempo em que destituiu a importância de determinados conhecimentos nos cursos de formação de professores em prol do "compromisso político", fortaleceu uma certa maneira de ser professor/a, orientado por determinados valores e padrões morais, éticos e políticos.

O professor, à semelhança de um bom pastor, devia ser humilde, paciente e bondoso com aqueles que se encontram sob a sua guarda. Acompanha o "povo" sem perder sua função de bom pastor. Passa a ser percebido pelo grupo no qual se insere *não "como um dos nossos", mas como alguém "sem vaidade"*, como colocou Paiva (1984, p.618), fortalecendo-se como guardião da verdade do povo, como guia de consciências, e, como tal, se transforma no "intelectual/agente", autorizado e legitimado a falar em nome dos outros, a representar o povo. Talvez esse saber popular que o intelectual detinha em suas relações pastorais e salvacionistas com a massa oprimida tenha sido muito mais a causa de sua perseguição política pelo golpe de 1964, do que propriamente por sua suposta ação social revolucionária.

⁵⁵ Cabe ressaltar que estes discursos confrontam-se com aqueles que enfatizam o "saber-fazer," a competência técnica e o compromisso político. A incompetência profissional desqualificaria a autoridade do docente crítico e de sua tarefa emancipadora. O que levou Saviani (1983, p.93) a dizer que a ação política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.

5 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – DA (RETRO)VISÃO À (TELE)EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, discorri sobre alguns programas de alfabetização de adultos que utilizaram o rádio como técnica de difusão de suas práticas educativas: Movimento de Educação de Base (MEB); Movimentos de Cultura Popular (MCP). Sendo que, especialmente, após o Golpe de 64, vários outros programas radiofônicos voltados à educação de adultos foram implantados com o apoio e incentivo financeiro do regime de governo da Ditadura Militar. Entre eles, estão: Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), criado em 1967, sendo uma fundação de direito privado, com caráter técnico-educativo com sede em Porto Alegre – RS; Fundação Padre Anchieta, criada em 1967, uma instituição privada vinculada à Casa Civil do Governo do Estado de São Paulo, local onde era mantida sua sede; Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), criada em 1969, fundação privada, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, localizava-se em Salvador e limitava-se ao Estado da Bahia, e Serviço de Radiodifusão Educativa (SER/Projeto Minerva), criado em 1970, este projeto executava, via rádio, as atividades previstas na Portaria 408/70.

Além disso, as práticas que constroem a educação de base emergiram como programas sociais voltados à alfabetização de adultos pertencentes às classes populares, especialmente os residentes nas zonas rurais. Programas esses que utilizaram a radiodifusão como uma das formas utilizadas para “educar a todos”, chegando aos mais remotos locais do território nacional, “democratizando” a educação através de sua difusão mecânica.

Instituídas as "escolas radiofônicas", as quais podiam funcionar em presídios, igrejas, escolas ou mesmo em residências particulares da comunidade, as questões que envolviam a docência foram resolvidas por meio de "animadores", "líderes comunitários", enfim, sujeitos engajados politicamente em um projeto de mudança social voltado à libertação dos oprimidos.

Como vimos, também, a crítica à ênfase excessiva a disciplinas consideradas muito "teóricas" resultou em uma importância acentuada dos conhecimentos extraídos das dimensões da experiência pessoal, do vivido. Neste sentido, a prática de ensinar cedeu lugar à prática de orientar, acompanhar e aprender com os alunos, sendo que estes, sem deixar de ser "ensinados", tornaram-se, seguindo esta lógica, cada vez menos "objeto" da educação para se constituírem em sujeitos dos processos educativos.

O estudante, sujeito de sua própria educação, deixaria seu lugar submisso e ocuparia a posição de sujeito autônomo, que se educa a si mesmo, ou seja, desloca-se da educação através de "outrem", a "autonomia" da educação. Defendi, ainda, a idéia de que estes deslocamentos conceituais sofridos pelos discursos pedagógicos, que constituem o modo como compreendemos os processos de ensino-aprendizagem e seus sujeitos, partem de um campo específico da educação não-formal: o campo da educação de adultos analfabetos e dissemina-se pelo solo discursivo das ciências sociais e humanas, muito especialmente pelos cursos de Pedagogia, trazendo, posteriormente, implicações para os processos de formação de professores e de professoras no Brasil.

Antes, entretanto, de entrar de forma específica nas políticas de formação de professores, gostaria de tratar do conjunto de programas pensados para educar adultos brasileiros, durante o regime militar. Esses programas objetivavam "vencer o atraso brasileiro", superar seu "subdesenvolvimento", na tentativa de tornar o Brasil "um país que vai para frente", pela educação de todos, em prol do desenvolvimento nacional. Novamente, a educação das "massas" se constitui em premissa ao desenvolvimento da nação, construída como uma benesse social. Entretanto, agora, a educação do "povo" deixava de ser um bem reivindicado, especialmente pelos intelectuais engajados

politicamente, e defendido em prol do povo, para se constituir em uma necessidade que se impõe à arte de bem governar a todos.

A preocupação com a educação, como *elemento fundamental no progresso econômico dos países* (Cf. Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1973, p. 506), se constituiu em meta estratégica do governo brasileiro, tendo implicações em todos os níveis do ensino e, muito especialmente, no ensino superior, com a expansão das matrículas a partir da reforma universitária, em 1967, e a expulsão de intelectuais de renomada competência, tidos como perigo político.

As questões colocadas à educação brasileira neste momento histórico encontram-se relacionadas com a mobilização mundial para construir uma "solidariedade internacional", a fim de levar o progresso às nações com níveis de vida "baixos", as quais se ampararam, especialmente, a partir de acompanhamentos estatísticos na área econômica dos diferentes países em vias de desenvolvimento, tenham sido eles fortemente marcados pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial ou não.

O que ficou constatado por estes levantamentos quantitativos⁵⁶ era o fato de que os países que mais rapidamente prosperaram foram aqueles que possuíam "bons" sistemas educacionais. Por outro lado, países sem grandes recursos naturais e que não haviam se desenvolvido tinham, todos eles, sistemas escolares deficientes. Ou seja, tais estudos apontavam a interdependência entre educação e desenvolvimento.

Além disso, essas pesquisas "provaram", na medida em que *seus resultados convergentes e fidedignos eram indiscutíveis* (Cf. Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1973, p. 506), que o desenvolvimento comunitário somente se realiza quando a expansão está

56 Especialmente, a década de 60 foi fértil em pesquisas estatísticas que demonstravam a importância da educação nos processos de desenvolvimento econômico dos países: primeiro, as relações matemáticas entre os indivíduos e variáveis tendiam a mostrar, por um lado, o nível médio educativo em vários países e, por outro, sua prosperidade econômica; segundo, a análise das taxas de retorno dos investimentos em educação e, finalmente, os pesquisadores mais ambiciosos se propunham quantificar a influência do "fator residual" quanto ao crescimento ou nível absoluto da Renda Nacional (Cf. dados da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, 1972).

associada à "transformação", sendo que *essa transformação é social, cultural e econômica e tanto qualitativa quanto quantitativa* (ib.). Logo, não se devia entendê-la como apenas um subproduto de desenvolvimento econômico; ao contrário, a própria transformação se constituía em um dos principais fatores do desenvolvimento econômico (cf. documento intitulado *Adult Education in Brazil*, destinado à Conferência de Tóquio, 1972).

O Conselho de Estatística da Organização das Nações Unidas (ONU) havia elegido nove elementos, que serviriam de padrões para medir, avaliar e julgar os índices de desenvolvimento socioeconômicos dos países em "desenvolvimento", e, por aproximação, o índice de "qualidade de vida" nessas comunidades. Eram eles: *saúde pública, alimentação e nutrição, educação, emprego e condições de trabalho, habitação, assistência social, vestuário, lazer e recreação, liberdade humana* (ib.). Dentro desta perspectiva, a educação seria o requisito básico entre as demais dimensões no sentido de promover transformações implicadas na qualidade de vida das pessoas, pois a educação *revela os méritos de cada pessoa, formando o caráter e a personalidade, orientando o comportamento, desenvolvendo aptidões, habilidades técnicas e capacidades criadoras* (ib.).

Considerada como um "rendoso investimento", a educação aparece no Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1970-1974), *como condição básica para o processo de desenvolvimento independente, assim como necessidade essencial de uma sociedade democrática* (ib, p. 32.). Na tentativa de integrar o país no grupo das sociedades "adiantadas", *o Governo tensiona criar "um tipo de educação" capaz de oferecer condições que apressarão o desenvolvimento total do país* (ib. grifos meus.).

Este "tipo de educação", colocado pelas intenções do governo, passava pela possibilidade de planejar um sistema de "educação permanente", que oferecesse *ao homem brasileiro a oportunidade de educar-se constantemente, de acordo com suas características individuais e mantendo em dia, ao mesmo tempo, a soma dos recursos humanos, necessários ao desenvolvimento e ao progresso do país* (ib.p. 508).

No que diz respeito à educação "permanente", a meritocracia educacional foi marcada pela certificação em massa concedida à educação para todos, residindo na *elevação de seu status* pessoal e social (ib., p. 510), entendido como elevação da "auto-estima" e *desenvolvimento da autoconfiança* (Corrêa, 1979, p. 177) dos adultos, ao mesmo tempo em que, supostamente, aumentavam suas chances de competir no mercado de trabalho.

Fora isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961, instituiu a legalização de certificados de conclusão do curso ginasial e colegial para maiores de 16 a 19 anos respectivamente, mediante prestação de "Exames de Madureza", após estudos realizados sem a observância dos sistemas escolares. Os jovens e adultos eram preparados para este tipo de exame, principalmente através de cursos particulares.

Além do Ensino Supletivo previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, a partir da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, a política de certificação adotada pelo governo o torna extremamente abrangente, podendo ser ministrado conforme as necessidades a atender, desde *a iniciação no ensino de ler, escrever e contar* até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular, incluindo a atualização de conhecimentos. Reitera, também, a possibilidade desses cursos serem ministrados *mediante a utilização de rádio, televisão ou correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos* (cf. Lei nº 5692, 11 de agosto de 1971, Capítulo IV, Artigo 25).

Neste afã democratizador de "educação para todos", e a certificação que lhe é correspondente, fica muito claro que a democratização da educação obedece a critérios e padrões de uma política de espaço que se desenha e, paulatinamente, aprofunda seus traços desde a entrada do Brasil na chamada modernidade, constituindo, desde então, o que posteriormente definiríamos como "divisão de classes". Educar a todos significava criar *oportunidades iguais para todas as classes sociais*, o que não queria dizer oportunizar iguais condições

para todos. Antes, significava preparar o estudante adulto brasileiro⁵⁷ (aquele que a sociedade "moderna" havia excluído) para a vida em uma sociedade "civilizada", de acordo com suas "aptidões e capacidades individuais".

A questão que se coloca, frequentemente analisada pelas teorizações críticas, como ideológica, pode ser considerada para além do entendimento que a noção de ideologia nos oferece. Não se trata de uma ideologia que "perpassa" as políticas sociais, colocando-as em oposição a outras práticas políticas imagináveis como mais justas e mais inclusivas. Acredito que se torne muito mais produtivo, no sentido de resistir a estes modos de nos tornarem sujeitos, buscarmos compreendê-las inseridas na trama histórica em que estes entendimentos se constituíram como verdades aceitas como naturais evidentes e até mesmo necessárias. Basta lembrarmos aqui das maneiras pelas quais e através das quais dividimos os sujeitos e os espaços brasileiros, a partir das bases empíricas colocadas pelos trabalhos de Francis Galton, o que tornou, paulatinamente, possível à construção de teorias da espécie humana, a partir das quais se constrói todo um repertório científico sobre o indivíduo e suas capacidades e aptidões físicas e mentais.

Esta forma de compreender a espécie humana, ou ainda este *racismo de Estado*, na expressão de Foucault (1999_b, p.73), trouxe questões cruciais para a problemática que envolvia a população brasileira e sua distribuição nos espaços territoriais da nação. A política de espaço que, desde então, se estabelece não opera simples divisões geográficas, quadriculamento de terras; trata-se de divisões que produzem determinados efeitos de verdade⁵⁸ a partir dos quais a sociedade irá exercer sobre ela mesma, *sobre os seus próprios elementos, sobre seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização da sociedade* (Foucault, 1999, p. 73).

57 Este embate discursivo resulta, depois, como ponto da Constituição Federal de 1988, onde fica assegurada a igualdade de condições para todos.

58 Talvez importe aqui voltar a citar a já tão repetida citação foucaultiana segundo a qual a "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. "Regime" da verdade (Foucault, 1992b, p. 14). E logo depois: Esse regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural; foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo. É ele que, com algumas modificações, funciona na maior parte dos países socialistas (...) (ib.).

Possivelmente, o pensamento de Bauman (1996) possa nos ajudar a compreender tais divisões e suas implicações para nossas práticas e visão de ordem social. Segundo este autor, o que acontece com as dicotomias⁵⁹ sociais e seus efeitos cruciais à nossa compreensão de ordem social é o fato de o poder diferenciador se ocultar como norma subjacente a um dos membros da oposição. Neste sentido, o segundo membro é o outro do primeiro, ou seja, sua face oposta.

Neste caso, os "outros" da relação social (sejam eles camponeses, suburbanos ou urbanos marginalizados) se constituem como a cara oposta dos sujeitos civilizados, ou seja, desqualificados, atrasados, degradados, selvagens, anormais, em relação aos primeiros, que são escolarizados, desenvolvidos, integrados, civilizados. Por isso, tudo e todos que fogem da norma e representam perigo, risco social, adversidade à construção e manutenção uma civilização harmônica e solidária, constituem-se em anormalidade, desvio, erro, retrocesso, subdesenvolvimento. E, embora as duas faces aparentem depender uma da outra, essa dependência não é simétrica: *a segunda depende da primeira para seu forçoso isolamento. O primeiro depende do segundo para sua auto-afirmação* (Bauman, 1996, p. 12). Assim, os programas voltados à educação de adultos no Brasil, na década de 70, podem ser entendidos como estratégias de poder, utilizadas pelo governo para tratar das "anormalidades" sociais das classes economicamente desfavorecidas, de uma forma "democrática e humanizada", assegurando, assim, a governamentalidade, posto que havia *uma considerável parcela da população brasileira, que até então era estigmatizada pela pobreza e pela falta de perspectiva* (cf: Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1973, p. 514).

59 É possível que as primeiras contribuições para a formação do pensamento contemporâneo e suas divisões binárias possam ser encontradas desde o Período Clássico, quando a civilização grega propicia a formação de nosso mundo ocidental, inventado a partir do rompimento com o seu - o Oriente. E é nesta invenção do Outro, aquele que é diferente, que se constata que toda cultura define a si mesma e escolhe seu modelo, mas sobretudo elege seu Outro ou seus Outros (TUCHERMAN, Ieda. O Percurso do Outro, 1997, p.2). A dualidade do surgimento de um Outro, visto como o Mal, o estrangeiro, se torna possível pela existência do Mesmo, que é o Bem, fazendo com que a invenção não somente invente o Outro, mas também a si mesmo e, principalmente, torne natural ou naturalizada esta invenção de polarização binária. Sendo que o lugar do Mesmo, do Bem, da Verdade, passa a ser concebido em função de um modelo de Cosmo Harmônico, e seu ritmo seria o da repetição, que mantém a estabilidade do ser e sua relação com o mundo.

O credenciamento dos sujeitos, o diploma que lhe conferiam, mais do que um direito "ilusoriamente" atendido, pode ser visto como operando uma economia de poder altamente rentável em suas produtividades e de baixo custo econômico, na medida em que determinados comportamentos e atitudes eram produzidos, tendo como troca das relações de poder a recompensa de símbolos portadores de *status*, através dos quais os indivíduos sentiam-se pertencentes e integrados a um conjunto de valores constitutivos do regime discursivo do mundo letrado, civilizado e capitalista. Produz-se aí uma noção de pertencimento do indivíduo à sociedade "moderna", que acontece muito mais pela normalização do sujeito pela aquisição de valores e normas de comportamentos compatíveis com os exigidos pelo mundo letrado, civilizado e culto, do que propriamente pela aquisição de determinados conhecimentos específicos, ou mesmo, neste caso, a aquisição da leitura e da escrita.

Assim, os indivíduos que saíam do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) *podiam continuar analfabetos, como várias pesquisas mostram; entretanto, eles não se "sentem" analfabetos, pois se postam como portadores de um diploma* (Covre, 1990, p. 45. grifos da autora). Da mesma forma, nos cursos supletivos, em geral particulares, os quais os indivíduos eram encorajados a pagar para mostrar que tinham "capacidade" para aprender com "autonomia", e, de forma "auto-interessada", conseguir seus objetivos, fossem eles, um trabalho mais bem remunerado e/ou o acesso à universidade, ou, simplesmente, um trabalho assalariado, no qual o sujeito, ao tornar-se útil às forças produtivas, sentia-se integrado ao sistema social e econômico, colocado pelo modo capitalista de produção.

É inegável, entretanto, que, sob os efeitos produzidos pelas mudanças tecnológicas do aparelho de produção no plano internacional, e a divisão do trabalho que lhe é correlata, tornou-se necessária e urgente a elaboração de novos procedimentos disciplinares para jovens e adultos no Brasil. Procedimentos esses que não se deduziram das transformações do aparelho produtivo, na medida em que as integram. *Cada uma delas tornou a outra possível e necessária, cada uma delas serviu de modelo à outra* (Foucault, 1988, p.64).

Os programas brasileiros voltados ao "treinamento" da população adulta *para formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho* (Corrêa, 1979, p.152), na década de 70, respondem, sem dúvida, à necessidade de desenvolver procedimentos disciplinares que ajustem esta crescente população "ociosa" e "desqualificada" frente às novas exigências colocadas pelas mutações tecnológicas dos modos de produção capitalista. Trata-se, por conseguinte, de programas que investem e submetem (*treinam*) os corpos. *Não é, portanto, o efeito do capital, mas que o modo de produção capitalista, ao invés, supõe* (Ewald, 1993, p. 33).

Entre os programas destinados à produção do trabalhador produtivo e à elevação da "qualidade de vida" brasileira, grande parte deles criada na década de 40, e, amplamente, revigorados na década de 70, pode-se citar: *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC), visava preparar mão-de-obra qualificada para as atividades comerciais; *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (SENAI), organização privada, criada e mantida pela indústria, preparava pessoal de nível médio em cursos de aprendizagem, treinamento e aperfeiçoamento para adultos e cursos de técnicas industriais; *Serviço Social do Comércio* (SESC), entidade particular de caráter social, assistencial e educativo, criada e mantida pela Confederação Nacional do Comércio. Na década de 70, seus programas educativos davam ênfase ao "bem-estar" do comerciário e à melhoria do padrão de vida de sua família, através da criação de centros recreativos, ginásio de esportes, colônia de férias, etc.; *Serviço Social de Indústria* (SESI), mantido pela indústria, através de contribuição dos trabalhadores deste setor, seus serviços enfocavam, basicamente, educação, nutrição, recreação e assistência médica ao trabalhador na indústria.

Além desses serviços revigorados pela ditadura militar, o Mobral, em 1973, conveniou-se com o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), sendo que, em 1976, um outro acordo com a Massey-Ferguson, fabricantes de tratores, permitiu o treinamento de 40.000 tratoristas no prazo de um ano. Não à toa, *Plante que o João garante* tornou-se *slogan* discursivo e piada nacional, que encerra o já desgastado regime político dos militares.

Quanto aos programas de educação de adultos que utilizaram as "novas tecnologias", na década de 70, possivelmente, o MOBRAL e o Serviço de Radiodifusão Educativa (Projeto MINERVA) tenham sido os que alcançaram maior repercussão nacional. Passo a eles, logo a seguir.

Antes, gostaria de ressaltar que, até aqui, a utilização do rádio na educação de adultos não havia superado, ainda, o pensamento tecnológico que o entendia como um "recurso instrumental", e sua utilização era uma espécie de áudio didático, como propagador de determinados conhecimentos, os quais exigiam a presença atenta e constante dos motivadores, animadores, ou coordenadores dos respectivos programas nas escolas radiofônicas. Neste sentido, constituía-se muito mais em um recurso didático, ou, ainda, uma tecnologia instrumental voltada à difusão de "conteúdos" do que propriamente uma tecnologia educacional⁶⁰ voltada à aprendizagem, tal como, depois, viria a constituir-se. A partir disso, o rádio equivaler-se-ia aos "recursos audiovisuais" que, na década de 70, invadiram as práticas docentes, atribuindo aos cartazes, aos *slides*, ao videocassete e, especialmente, aos "retroprojetores" e suas lâminas mirabolantes o estatuto de *inovador* das práticas docentes e daqueles que as utilizavam. Houve docentes que fizeram dessa "tecnologia educacional" a própria prática educativa. Os retroprofessores/as, como ficaram conhecidos/as nos cursos de Pedagogia.

Mas quando digo que o rádio, nos cursos de alfabetização de adultos, refiro-me, especialmente, as escolas radiofônicas do MEB e dos Círculos de Cultura, no início dos anos 60, argumento que este ainda não possuía o estatuto de "tecnologia educacional", quero dizer que, neste momento, o rádio parece não ultrapassar uma função instrumental. Aliás, é bom dizer que essa

60 A expressão tecnologia educacional é inventada a partir de uma outra expressão americana, audiovisual, utilizada no período posterior à Segunda Guerra Mundial, para referir-se a um conjunto de novos meios de comunicação, cujos canais eram meios sonoros ou visuais: a fotografia, o mapa, o disco passam a serem utilizados nas escolas como recursos instrucionais, e como tais focaliza os vários meios como ajuda para o ensino e tende a se preocupar com os efeitos dos equipamentos e das técnicas mais do que com as diferenças individuais, ou a seleção do conteúdo instrucional (Saettler, 1968, p.2). Colonizado pelos saberes das ciências do comportamento, este conceito supera uma abordagem centrada no meio e passa a ser entendido como uma forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total de aprendizagem e de instrução em termos de objetivos específicos, baseadas nas pesquisas sobre aprendizagem humana e comunicação, congregando recursos humanos e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva (Cf. Commission Instructional Technology, to improve learning, 1970, p.19).

expressão faz parte das estratégias, a exemplo de tantas outras palavras da moda, que tendem a um mesmo destino: *quanto mais experiências pretendem explicar, mais opacas se tornam* (Bauman, 1999, p.7).

A prática docente e toda a dinâmica metodológica eram realizadas pelos sujeitos escolhidos como responsáveis pelos diversos programas. Não se trata, obviamente, de deixar o rádio em uma posição de simples propagador de ondas sonoras, as quais, de forma neutra e ingênua, se espalham naturalmente pelos ares em que se propagam. Ao contrário, o rádio educativo materializava um "conteúdo programático", selecionado, classificado e organizado de forma a excluir e incluir determinados saberes, os quais deviam e podiam ser propagados nas aulas de educação de adultos, em detrimento de tantos outros que deviam ser silenciados, excluídos e desqualificados.

Aos docentes e intelectuais, gestores desses programas eram reservados as funções de supervisores e de avaliadores das práticas dos outros, além da evidente seleção, classificação e organização de seus próprios discursos programáticos. Em outras palavras, essencialmente, o lugar do "professor-intelectual" (administrador e planejador dos programas radiofônicos) encontrava-se deslocado da prática docente. Em contrapartida, a posição assumida pelos animadores e monitores (os "mestres", via de regra, sem formação docente, porém, engajados, bondosos e solidários) *limita-se ao do conselheiro, monitor de autoformação* (Faure, 1974, p.79).

5.1 - Movimento brasileiro de alfabetização (Mobral).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, tendo efetivamente começado a funcionar em 8 de setembro de 1970, Dia Internacional da Alfabetização. Foi precedido por uma avaliação das prioridades educacionais, sociais e econômicas da sociedade brasileira, a fim de garantir sua viabilidade e rápida expansão através do País. Dentro dessa concepção, foram estabelecidas as seguintes prioridades: a) atacar imediatamente o analfabetismo na população urbana; b)

atenção prioritária aos grupos de 15 a 35 anos; c) prioridade para o programa de alfabetização, de preferência à educação permanente de adultos.

Adotou, inicialmente, a seguinte estrutura⁶¹ de administração e execução: MOBRAL Central; Coordenadores Estaduais e Comissões Municipais. As Comissões Municipais eram responsáveis por recrutar analfabetos, providenciar salas de aula, professores e monitores e organizar cursos de alfabetização. Era ainda de sua competência reunir elementos do município, tais como: associações voluntárias de serviços, empresários e membros do clero, sindicatos e outras entidades comunitárias, procurando integrar os recursos da comunidade em benefício da alfabetização.

Os cursos, predominantemente noturnos, aproveitavam-se do tempo livre das escolas, das igrejas e dos sindicatos para desenvolverem suas atividades. Competiam ao MOBRAL Central a fiscalização dos convênios e a avaliação dos resultados obtidos. O programa de alfabetização contava ainda com dois tipos de Gerências: uma Gerência Pedagógica (GEPED), encarregada da organização, programação, execução e avaliação do processo educativo, sendo também responsável pelo "treinamento de pessoal" para todas as fases do processo. A outra, Gerência de Mobilização (GEMOB), encarregava-se de organizar recursos comunitários - institucionais, materiais e humanos - buscando "motivar" a comunidade no "combate e erradicação" do analfabetismo. *No nível comunitário, além das Comissões Municipais, o professor pode ser considerado o agente especial da mobilização, valendo-se do seu "natural prestígio" para desenvolver o "espírito de cooperação" entre estudantes de vários cursos ministrados pelo MOBRAL (Cf. Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1973, p. 516. Grifos meus).*

61 Este movimento foi, pouco a pouco, cada vez mais, buscando ampliar seus "serviços" em diferentes áreas sociais, e conseqüentemente, tornar "multidisciplinar" sua estrutura burocrático-administrativa. Só para exemplificar: em 1973, só no chamado MOBRAL Central estavam alocados 61 técnicos de diversas áreas de formação acadêmica, incluindo na equipe 5 técnicos de formação militar para uma salutar visão multidisciplinar do problema (Corrêa, 1979, p.126). Inicialmente, configurou-se com uma campanha de alfabetização de adultos, logo após criou-se o Plano de Educação Continuada para Adolescentes e Adultos. Expandiu-se, também, como Programa de Diversificação Comunitária, Programa de Educação Comunitária para a Saúde, Programa de Esporte, além de programas de autodidatismo.

Quanto às questões metodológicas, o MOBRAL optou por não manter um método específico de alfabetização; preferiu utilizar-se de uma "mistura metodológica"⁶² que integrava diversos métodos conhecidos de alfabetização, tendo mantido a idéia freiriana da escolha e utilização de um universo vocabular, através da escolha de "palavras-chave", vocábulos esses que, segundo seus coordenadores, eram de uso comum em todo o território nacional.

A dinâmica utilizada na aprendizagem dos alunos mostra-se similar à desenvolvida pelo MEB e pelos Círculos de Cultura Popular: eram técnicas de *trabalho em grupo*, *discussão em grupo* e da *descoberta* (ib. p, 518). Pelo trabalho em grupo, *tenta-se a participação de todos os alunos, oferecendo-lhes, assim, oportunidade para que todos se desenvolvam, com predominância do espírito de equipe* (ib). Quanto à "discussão", tratava-se de situarem os alunos diante do que aprendiam e do que vivenciavam, democratizando a cultura e valorizando a cultura local (Corrêa, 1979, p. 244). Caracterizava-se pela *troca de experiências*, ao mesmo tempo em que buscava motivar os alunos para o *trabalho da descoberta* do conhecimento (Cf. Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1973, p. 518).

Aqui, a teorização crítica⁶³ insiste em marcar as diferenças entre este tipo de educação de adultos e a educação desenvolvida pelo MEB, especialmente os movimentos que utilizaram as idéias de Paulo Freire. Uma crítica comum a esses estudos encontra-se na noção de ideologia, ou ainda, das relações entre poder e conhecimento. Para esses estudos, o problema central estaria relacionado com os aspectos ideológicos veiculados pelo conhecimento e seus efeitos de poder social. Neste sentido, em Paulo Freire, a palavra geradora, pesquisada com os alunos, e extraída da realidade concreta se constituía em uma possibilidade de conscientizar o sujeito para uma ação transformadora

62 De uma forma bastante resumida, pode-se dizer que a metodologia utilizada seguia a seqüência: 1 - apresentação e exploração do cartaz gerador; 2 - estudo da palavra geradora, apreendida do cartaz; 3 - decomposição silábica da palavra geradora; 4 - estudo das famílias silábicas, com base nas palavras geradoras; 5- formação e estudos de palavras novas; 6 - formação e estudos de frases e textos (Corrêa, 1979,p. 153).

63 Valendo-me, novamente, do estudo realizado por Garcia (2002), pode-se dizer que o pensamento de Paulo Freire e o de Demerval Saviani, mostram-se como idéias amplamente disseminadas, produzindo grande repercussão no pensamento crítico e na prática educacional brasileira.

dessa realidade. Já para o MOBREAL, a palavra geradora era imposta a partir de *um estudo preliminar das necessidades humanas básicas* (Corrêa, 1979, p.345), cuja realização era feita pelos gestores e administradores do MOBREAL.

Assim, a análise crítica podia afirmar que, no MOBREAL, o método de Paulo Freire foi *refuncionalizado como prática não de liberdade, mas de integração ao "Movimento Brasileiro" no nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil* (Freitag, 1986, p. 93. grifos da autora). Sobre essas questões, gostaria de colocar apenas algumas palavras. Creio eu que não se trate aqui de fazer uma partilha entre as práticas educativas de modo a separá-las quais possam ter sido mais generosas ou menos impiedosas com o "outro" do que elas próprias contribuíram para produzir⁶⁴. Muito mais importa ressaltar que *o analfabetismo que historicamente vinha sendo construído e instaurado como política pública no país, foi, definitivamente, institucionalizado pelo Mobral* (Dorneles, 1990).

Neste sentido, ainda que os dados oficiais apontassem um grande percentual de alfabetização de adultos obtidos em 1978, *cerca de 2 milhões de pessoas, atingindo um total de 2.251 municípios em todo o país* (Corrêa, 1979, p.459), o fato é que, nesse mesmo ano, as pesquisas/ "diagnósticos" demonstravam sérias resistências ao MOBREAL junto à população de adultos e jovens analfabetos dos grandes centros urbanos, enquanto sua aceitação e efetividade eram muito maiores no interior, onde havia *mais receptividade ao trabalho voluntário e maior envolvimento comunitário* (Corrêa, 1978, 43).

Frente a este *diagnóstico*, e aconchegado pelas psicologias comportamentalistas que se disseminavam pelas e nas práticas psico-educativas, o MOBREAL descobre a televisão como tecnologia educacional que estimula e atrai adultos e lança-se como uma educação inovadora e inclusiva das maiorias carentes, necessitadas e desejosas por educação.

64 Dorneles (1990), em sua dissertação de mestrado, intitulada: O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo, conclui que o Mobral como política pública em educação de adultos se constitui numa espécie de álibi para um sistema educacional elitista e excludente. Propondo-se como alternativa educacional, que de fato não era, referendava a alta

5.2 Teleducação nas práticas de alfabetização do Mobral

Objetivando "erradicar" o analfabetismo brasileiro dos grandes centros urbanos, o MOBRAL incorpora *uma nova tecnologia educacional* e adota especificamente o meio televisivo, *visando a um atendimento mais acelerado, mais abrangente e otimizado para o seu Programa de Alfabetização Funcional* (ib, p.44.). Buscava por esse meio tornar a alfabetização de adultos mais atrativa, *pretendendo sensibilizar a clientela através do impacto motivador* (ib.).

Conhecendo o fascínio que o meio televisivo exercia e exerce sobre a população brasileira, *implantando modelos de comportamento e modificando atitudes* (ib.), o MOBRAL pressupunha que, com a utilização da televisão, rompesse com a resistência da "clientela", *tendo em vista a imperiosa necessidade de inseri-la no processo do desenvolvimento como população ativa* (ib.), ou seja, inserir os analfabetos no mercado de trabalho para que o *milagre econômico* viesse a acontecer.

Aqui, cabe dizer que a década de 70 assiste à proliferação e ao aprofundamento de um modelo psico-educacional baseado em um conjunto de pressupostos e práticas derivados da psicologia experimental⁶⁵, especialmente na vertente comportamentalista, construída pelas teorizações de Pavlov (1849-1936); Thorndike (1874-1949); Watson (1878- 1958) e Skinner (1904-1990); e

seletividade do sistema regular de ensino e com ele estabelecia, dialeticamente, uma relação de complementarização: Atendia aqueles que haviam sido excluídos ou expulsos do ensino formal.

65 É usual considerar a obra de Theodor Fechner (1801-1887) "Elementos de psicofísica", publicada em 1860, como estudo que inaugura a psicologia experimental. Esta obra rompia com a tradição da psicologia especulativa. Em "Elementos de Psicofísica", Fechner delimitou os métodos e a teoria da mensuração da sensação e forneceu, portanto, as ferramentas básicas para o estudo da mente (hoje, comportamento ou processos sensoriais/perceptuais). A partir daí, a psicologia recebe o estatuto de ciência, na medida em que se desenvolve a utilização de métodos de investigação baseados nas ciências naturais, especialmente a biologia, podendo ser verificados e medidos. Em conformidade com a divisão do mundo físico em mundo corporal interno ou fisiológico e mundo corporal externo, a psicofísica subdividia-se, também, como "ciência exata" das relações entre a "alma e o corpo", em duas metades: psicofísica externa ou estudo das relações entre as intensidades físicas e as sensações, e psicofísica interna ou estudo das relações entre a sensação e as suas condições neurofisiológicas. As duas faces da psicofísica obedeciam, além disso, no pensamento de Fechner, a uma estrita hierarquia, cabendo à psicofísica externa um papel apenas auxiliar no estabelecimento da "lei psicofísica fundamental", de foro interno. Entretanto, como mostrou Foucault, este autor, ao inverter esta hierarquia, praticamente apagou todos os seus traços, pois, absorvido pela questão prévia da medida dos fenômenos psicológicos, acabaria ele próprio por conceder involuntariamente o primeiro plano à face externa da psicofísica (Foucault, 1975, p. 69).

a crença na capacidade de modificar o sujeito a partir do controle das atitudes e dos comportamentos objetivamente analisáveis. Compatíveis e obedientes a esta idéia, os discursos psico-educacionais supõem sujeitos moldáveis e modeláveis a partir de condicionamentos ambientais constituídos por associações estímulo-reforço (positivo ou negativo) às respostas do sujeito.

Entre as idéias comportamentalistas, possivelmente, tenha sido o pensamento skinneriano o mais influente tanto no campo da psicologia clínica quanto na aplicação destes conhecimentos no campo educativo nesta época. A importância de suas idéias para o campo "psico-educativo" acontece a partir da utilização de uma espécie de laboratório teórico-experimental no qual o comportamento animal, a partir de estímulos externos, podia ser observado e analisado. A comprovação científica da eficácia da chamada "caixa de Skinner" atravessava os currículos de formação dos cursos de Psicologia, impondo-se aos futuros profissionais deste campo a arte de reforçar e punir (incluindo aí a utilização de punições, entre elas, os choques elétricos) como prática clínica e educativa pensada para produzir e extinguir comportamentos. O condicionamento do comportamento desejável traria a satisfação individual e a harmonia coletiva.

O entrecruzamento destes saberes no campo dos saberes pedagógicos, reconceitualizando-os, se constitui em condição de possibilidade à renovação do sistema educativo brasileiro e sua modificação estrutural, claramente normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5692, aprovada em 11 de agosto de 1971. Entendem-se, a partir daí, que as condições que possibilitaram a própria Lei não acontecem de imediato, sequer é o sistema legal que impõe novas formas de educar. Acontece que a escola foi, pouco a pouco, se transformando em um sistema de educação cada vez mais homogêneo e homogeneizador dos conhecimentos escolares, dos níveis de ensino, dos ritmos de aprendizagens, das práticas docentes e dos ritos escolares e de seus sujeitos (alunos, professores, administradores).

Constitui-se em uma "maquinaria" que deveria funcionar obedecendo a ritmos uniformes e uniformizadores dos sujeitos que nela se inseriam, onde *o corpo se constitui como peça de uma máquina*

multissegmentar. O tempo de uns deve se ajustar ao tempo dos outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-las a um resultado ótimo (Foucault, 1992a, p.148).

Em breves palavras, as práticas educativas que aconteciam nos processos escolares, ou mesmo nas práticas destinadas à educação de adultos, se constituíram em técnicas de poder voltadas ao autodisciplinamento e à normalização dos sujeitos (aprendizes e professores). Entretanto, a leitura dos documentos referentes aos cursos e programas específicos a aprendizes adultos nos mostra que as estratégias de poder utilizadas nas instituições escolares diferem daquelas usadas nos cursos que educavam adultos.

Enquanto a escola para a infância se esmerava em disciplinar⁶⁶ o corpo infantil, tornando-o obediente, submisso e útil, operacionalizando os ensinamentos da psicologia comportamentalista na composição de seus rituais e processos educativo-corretivos, as práticas pedagógicas que alfabetizavam e educavam os adultos buscavam produzir essas mesmas operações de poder a partir de um conjunto de tecnologias voltadas ao autocontrole, a autodisciplina e autogestão.

Cabe, aqui, a exceção daqueles cursos que explicitamente "treinavam" o corpo dos indivíduos, adestrando-os para o trabalho. Mesmo porque, estes, em geral, obedeciam aos mesmos ritos e normas colocados às escolas profissionalizantes das redes públicas da educação brasileira. Quando falo em educação de adultos, refiro-me, portanto, aos cursos e programas que educavam adultos, os quais utilizavam, em seus processos, as tecnologias da comunicação e informação, como "mediação" pedagógica.

Ainda que esses cursos de educação de adultos compartilhassem com os rituais educativos⁶⁷ encontrados nos processos de escolarização da

66 Trabalho as questões relativas à reorganização do tempo e do espaço nas sociedades disciplinares na segunda parte deste trabalho.

67 Bauman (1987, p.13) coloca estes rituais como múltiplas formas de constrangimento, pelas quais os sujeitos passam nos ritos de iniciação nos mistérios do conhecimento e nos prazeres da ação autodisciplinada. Todos são confiscados em instituições educacionais, sofrimento (ascetismo e trabalho árduo); tabu e purificação (objetividade e isolamento); e possessão (a busca dedicada e profissional da verdade).

infância, ou da adolescência, neste período, parece-me que mais do que produzir a disciplina do corpo dócil e útil tratava-se de uma operação de poder em que os sujeitos "desviantes" deveriam se auto-reconhecerem como tais e, a partir desta "tomada de consciência", autogerirem seu próprio tempo e espaço, de forma que, para além das outras atribuições que possuísem sob suas responsabilidades, encontrassem um tempo/espaço "a mais" disponível para educar-se. Lembre-se aqui do *jingle* do Projeto Minerva, posteriormente conhecido como Projeto "Me Enerva", no qual o discurso musical que buscava "atrair" o aluno ao Curso se dava pela repetição dirigida ao estudante, onde este aparecia como um sujeito "consciente" de que precisava saber mais, "*preciso ser alguém. Projeto Minerva está no ar*".

Com relação ao encerramento dos sujeitos em espaços quadriculados de modo a favorecer a vigilância hierárquica e contínua, tal como acontecia na escola disciplinar, na educação de adultos, os alunos poderiam optar por irem aos "telepostos", ou, simplesmente, escolherem outro espaço qualquer no qual fosse possível a assistência das "tele-aulas". Embora o olho-televisivo pudesse e devesse se constituir em um olho-vigilante, o que importava mesmo era o reconhecimento que o aprendiz-adulto pudesse fazer dele mesmo, como alguém que tinha comportamentos incompatíveis, anormais, em relação à cultura civilizada. O olhar vigilante que se solicitava era um "olhar que refletisse para dentro", algo que permitisse ao sujeito se ver internamente como alguém que necessitava saber mais para se tornar "alguém", um sujeito normal, moderno, civilizado. Ao contrário da necessária vigilância e do registro contínuo das aprendizagens dos alunos, exercidas, especialmente, pelos professores nas escolas, os adultos-aprendizes deveriam aprender este disciplinamento a partir de práticas que favorecessem a aprendizagem de se vigiarem a si mesmos e, se possível, vigiarem aos outros de modo a "ensiná-los" a se tornarem disciplinados, pontuais, eficazes, produtivos, normais.

A partir desses pressupostos, as práticas que educavam adultos buscavam a autodeterminação e a autodisciplina do aprendiz, especialmente através de exercícios em que o que era solicitado, para além de determinados "conteúdos programáticos", era que o indivíduo fizesse um "*feedback*" de seu comportamento, a partir das relações estabelecidas entre "respostas corretas"

(comportamentos desejados) – reforço positivo – ou “respostas erradas” (comportamentos inadequados) – reforços negativos. Esses últimos, embora não chegassem aos “choques elétricos”, sugeridos por Skinner, deveriam extinguir determinadas respostas produzidas pelo indivíduo frente aos estímulos recebidos. Ao castigar ou recompensar, a Disciplina faz emergir o poder da norma que regulamenta as técnicas de poder, de forma a se ter um corpo social homogêneo, devidamente classificado, hierarquizado e distribuído em seus lugares específicos. Desse modo, o poder da regulamentação, ao mesmo tempo em que cria uma homogeneidade, individualiza e permite medir os desvios, seus níveis e suas especialidades, de forma a torná-lo útil, ajustando as diferenças umas às outras.

Neste caso específico, a imagem e o som produzidos pelos programas educativos eram considerados estímulos audiovisuais capazes de suscitar no aluno determinados comportamentos objetivados em suas respostas, frente às situações de aprendizagens colocadas em tela. Nesses exercícios, em que se recompensavam comportamentos desejáveis e se puniam os inadequados, a partir de *feedback*, o que se produz são situações nas quais o indivíduo é levado a se reconhecer como sujeito de uma determinada maneira, a partir de exercícios refletidos em uma “realidade concreta”, exemplarmente objetivada na imagem televisiva. O sujeito encontra-se, assim, duplamente submetido: primeiro: subjugado a padrões e normas de comportamento atribuído pelos outros (ao entendimento daqueles que ditam os comportamentos compatíveis aos padrões sociais desejáveis), e, depois, a si mesmo por suas próprias consciências. Este tipo de poder, que atua sob o pretexto de desenvolver o bem-estar dos indivíduos e das populações, não exclui o poder disciplinar exercido nas instituições escolares, posto que o integra de forma a ordenar tanto a esfera da vida pública quanto da vida privada.

Construindo-se como um discurso “inovador”, “motivador” e “interativo”, próprio da “escola do futuro”, cria-se o *Programa de Alfabetização Funcional* (PAF) via televisão, a PAF/TV, em 1978.

A programação do PAF/TV⁶⁸ encontrava-se, assim, estruturada:

- sessenta programas, considerados instrucionais pela TV;
- mensagem instrucional por material gráfico;
- ação pedagógica exercida em unidade de recepção da mensagem instrucional por intermédio de um "Monitor" e/ou "Orientador de Aprendizagem".

Os programas televisivos tinham forma seqüenciada em relação ao conteúdo veiculado e era uma espécie de documentário quanto ao formato de apresentação. Apresentava duas grandes abordagens: na primeira, *o que se tem em vista são os objetivos pedagógicos bem definidos – aquisição das técnicas de ler e escrever. Na segunda, os objetivos visados são educacionais "lato sensu"(...) onde se propõem ativar o processo de alfabetização através da relação imagem com situações sociais reais* (Côrrea, 1978, p.44)

Segundo seus elaboradores, os referidos níveis encontravam-se em relação "dialética", assim explicada: *um funcionando como situação geradora e motivadora e o outro decodificando esta situação geradora em um conceito sobre o qual é deflagrada uma palavra – palavra geradora* (ib.) Como terceira etapa, a proposta era a de que os Monitores e/ou Orientador de Aprendizagem *integrassem as duas etapas primeiras, estabelecendo condições ideais de aprendizagem no teleposto* (ib.).

Além disso, este programa de alfabetização admitia a possibilidade de o aluno aprender sozinho, bastando para isso que ele apresentasse os materiais gráficos que acompanhavam o curso, devidamente preenchidos com as atividades práticas previstas no livro-caderno. *A esse nível, o PAF/TV pôde constituir-se em um processo de autodidaxia para a alfabetização* (ib.).

Os organizadores do PAF/TV declaravam que *o tele-aluno não era tratado como um mero telespectador passivo; ele participa ativamente do trabalho proposto* (ib.), a partir do encorajamento e da animação promovidos pela ação pedagógica dos Monitores e/ou Orientador de Aprendizagem nos

68 Este programa destinava-se à população dos estados da Bahia, de Minas Gerais, São Paulo, do Ceará, do Paraná e do Rio de

telepostos. Não se tratava, de acordo com esses discursos, de um processo de transmissão, *a mensagem não é um processo linear em que alguém diz alguma coisa a alguém* (ib, p. 44). O PAF/TV se caracterizava como um processo "cibernético" *em que o comportamento de saída do destinatário da mensagem estará sempre em ligação com a fonte produtora, em um processo constante de "feedback"* (ib.).

Para garantir uma educação participativa, os "conteúdos" eram os "problemas concretos", extraídos da realidade vivida pelo indivíduo no grupo ou na comunidade em que se inseria. Para atender ao requisito de trabalhar com a "realidade" do aluno, o PAF/TV baseava-se na "clientela" do MOBREAL. O que lhe permitia voltar seus programas, preferencialmente, para *as empregadas domésticas, os operários de construção civil, os biscateiros, os jovens do serviço militar, os reclusos de hospitais, os presidiários e outros em situação análoga* (ib.).

Aquilo que se mostrasse como diversidade e, possivelmente, trouxesse dificuldades em estabelecer problemáticas comuns às vivências dos alunos, a este programa não afetava. Isso porque, de acordo com sua proposta pedagógica, o PAF/TV voltaria a utilizar a experiência do MOBREAL, partindo do pressuposto de *que os analfabetos se constituem como "categoria social" e que as categorias sociais sempre manifestam uma "uniformidade de comportamento" ante estímulos especiais* (ib. p.45. grifos meus).

Fica evidente o forte viés comportamentalista e normalizador, apresentado pela proposta do programa PAF/TV. Inspirando-se nos pressupostos colocados pelas psicologias comportamentalistas, especialmente na versão mais refinada apresentada por Skinner, este programa buscava orientação através da operacionalização de seus princípios teóricos psicotecnológicos⁶⁹ educativos.

Janeiro.

69 Utilizarei o termo psicotecnológico para nomear os discursos e as práticas formadoras do pensamento tecnológico educativo, na medida em que este vocábulo me parece apropriado para designar a correlação entre as psicologias e seus fenômenos (psique- alma) e as técnicas como práticas que as materializam.

Na medida em que os sujeitos eram compreendidos como uma coleção de comportamentos objetivamente analisáveis, expressando apenas tipos "variados de condicionamentos", as "categorias sociais", no caso, as construídas como desviantes, necessitadas, marginais e pobres, objetivam-se como produtoras de determinados tipos de comportamentos, na mesma operação em que suas reações se tornavam previsíveis aos analisadores de comportamento. É importante frisar que, de acordo com a teoria skinneriana⁷⁰, quando uma pessoa descreve seus pensamentos, sentimentos ou suposições, tudo isso é "comportamento". Logo, no interior deste pensamento, entender os pensamentos e sentimentos de uma pessoa é conhecer as condições em que ela expressa esses sentimentos e pensamentos, bem como as relações funcionais entre essas condições e aquelas expressões.

Esta prática psicotecnológica previa um fracionamento dos conhecimentos de modo a fortalecer o controle sobre as aprendizagens. Neste sentido, a exigência da "participação ativa" do aluno no processo de aprendizagem, respaldava-se na possibilidade de reforçar imediatamente sua resposta, no sentido de promover constantes *feedbacks* frente aos erros e acertos cometidos. O autocontrole por parte do aluno, esperava-se conseguir pela possibilidade da resposta do aluno, ou seja, de ele responder corretamente as questões e passar a módulos posteriores. Esta seria a recompensa, supunha-se, prazerosa, que o sujeito teria por suas ações autodisciplinadas.

O MOBREAL, que foi crescentemente perdendo sua credibilidade diante da pouca efetividade de suas práticas de alfabetização, passa, em 1985, a

70 Em 1954, a publicação de *The Science of Learning and the Art of Teaching*, trabalho em que Skinner defende uma revisão geral nas práticas pedagógicas, segundo ele, muito centradas no/a professor/a, marca uma ruptura com as formas nas quais as tecnologias eram pensadas e utilizadas no campo educacional. A proposta de Skinner nesta obra é a de que fossem adotadas na educação as teorias de Pavlov no que se referem à estimulação do indivíduo e à adequação de suas respostas como meio de promoção de mudança de comportamento. Posteriormente, este autor propõe o desenvolvimento de meios tecnológicos capazes de engajar o estudante em um processo educativo no qual receba, de maneira contínua, informações sobre o sucesso ou fracasso de suas respostas. Estas "máquinas de ensinar" correspondem a uma nova tendência presente no pensamento psicotecnológico que deslocam os recursos audiovisuais às tecnologias educacionais. Possivelmente, o "ensino programado", desenvolvido a partir da teoria skinneriana, tenha sido a técnica mais conhecida no campo da educação. Importa ainda dizer que a tradução deste livro no Brasil, foi amplamente distribuído aos cursos de formação de professores e aos de Especialização em Tecnologias Educacionais. Segundo Maria Beatriz Luce, de quem utilizo aqui esses fragmentos de memória, esta obra se constituía em referência/ leitura "obrigatória" nos cursos de Pedagogia.

fazer parte da Fundação Educar⁷¹, sendo, posteriormente, extinta pelo governo Collor.

Creio eu que, mesmo considerando as estratégias de poder presentes nas políticas e nos programas pensados para educar adultos, estes se constroem abrindo muito mais linhas de fugas em seus processos do que aquelas contidas nos processos de educação formal. Talvez por "erro" de estratégia de poder, a televisão e o rádio educativos se constituíram em fator de resistência, na década de 70, pela recusa à possível caixa de Skinner, na medida em que acabaram por consolidar um discurso em que este tipo de educação mostrava-se cansativo, enfadonho e fora das expectativas do trabalhador brasileiro. Entretanto, o rádio e a televisão "comerciais", cada dia mais, educavam os sujeitos promovendo o desejável controle social de forma prazerosa e "autodisciplinada".

5.3 - Projeto Minerva: algumas questões

Não gostaria de me tornar repetitiva e voltar a dizer aqui coisas que já foram abordadas anteriormente. Entretanto, abri a possibilidade de fazer algumas colocações sobre o Projeto Minerva, na medida em que nos mostra a racionalidade das políticas educativas colocadas em prática na década de 70, tendo como finalidade política normalizar os sujeitos desviantes, os "outros" deste processo civilizatório que se desejava ser homogêneo e apaziguador das "adversidades" sociais.

Como já coloquei, a política da certificação abriu possibilidades ao comércio e à implantação da cultura de empresa no campo educacional, na década de 70, vendendo certificados que tornavam o indivíduo diplomado, um

71 A Fundação Educar e a Rede Manchete de Televisão criaram o Programa Verso e Reverso – Educando o Educador. Ao todo, foram 24 programas de televisão com 30 minutos cada, veiculados aos domingos, 12 publicações de apoio e um manual de orientação para capacitação de professores de Educação Básica de Jovens e Adultos MEC/ Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).

sujeito "autoconfiante" em si e no futuro de um país "gigante pela própria natureza".

Inserido nesta lógica, o Projeto Minerva⁷² é criado, basicamente, para uma *clientela de baixo nível econômico, constituída de pessoas que não tiveram oportunidade de estudo em faixa de idade própria e que, no momento, não têm condições de pagar "cursinhos preparatórios" ou escolas particulares* (Demartini, 1978, p. 33. Grifos do autor).

Inicialmente, em sua programação "instrutiva", implantou os seguintes cursos pelo rádio: *Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial*, cursos organizados e mantidos pela Fundação Educacional Padre Landell de Moura, e *Madureza Ginásial e Primário Dinâmico*, sob a responsabilidade da Fundação Padre Anchieta. Logo após, três anos mais tarde, o projeto produziu e implantou o Curso Supletivo de Primeiro Grau - II Fase, agora, *objetivando proporcionar ao educando uma formação geral, em nível das quatro últimas séries do ensino de primeiro grau, em um período de 14 meses de emissão* (ib).

Este curso não obteve um desenvolvimento igual nos estados brasileiros, na medida em que seu funcionamento e avaliação dependiam de aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação. Em alguns estados, as avaliações eram no decorrer do processo; em outros, foi aprovado o exame especial para os alunos da recepção organizada e controlada nos radiopostos; em outras, ainda, funcionava simplesmente como um curso preparatório para os exames supletivos oficiais.

72 O Projeto Minerva, criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, encontrava-se normatizado pelo dispositivo legal estabelecido pela Portaria 408 de 1970. Além deste projeto radiofônico que contava com abrangência nacional, outras emissoras regionais espalhadas por todo o território nacional organizaram diferentes programações educativas voltadas ao ensino supletivo e à preparação dos alunos para a realização dos respectivos exames. Só no Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, ofereciam-se os seguintes cursos radiofônicos: Curso Supletivo de 2º Grau - SER - Rádio Guaíba; Curso de Preparação aos Exames Supletivos de 1º Grau - SE - Rádio Guaíba; Curso de Preparação aos Exames Supletivos de 1º Grau - SE - Rádio Difusora; Curso de Preparação aos Exames Supletivos de 1º Grau - SE - Rádio Farrroupilha; Curso de Educação para o Trabalho FEPLAM - Rádio Itaí; Programação Cultural - SER - Rádio Jornal do Comércio; Programação Informativo Cultural - FEPLAM - Rádio Capital. (Cf. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 1981).

Tornou-se, assim, um curso muito "flexível", em termos de possibilitar maior ou menor intensidade de estudos, conforme se organize sua estrutura de emissão, que pode ser diária ou em apenas alguns dias da semana, abrangendo todas as disciplinas em paralelos ou grupos de disciplinas por vez (ib.).

De outubro de 1970 a outubro de 1971, participava do Projeto um total de 174.246 alunos; desses, 61.866 concluíram os cursos. Entre outubro e dezembro de 1971, o projeto contou com as seguintes quantidades de alunos:

- 1 - recepção isolada: 2.130 alunos, que não contavam com a orientação de monitores nem grupo organizado de recepção;
- 2 - recepção controlada: 1.033 alunos, que aprendiam sozinhos e contavam com a orientação de monitores semanalmente ou quinzenalmente, de acordo com a estrutura do curso oferecido em cada estado;
- 3 - recepção organizada: 93.776 alunos, que se reuniam em grupos variáveis de 30 a 50 alunos distribuídos em 1.948 radiopostos, sob a liderança dos monitores (Cf. Demartini, 1978, p. 35).

A concretização dessa experiência demonstrou vários problemas relativos à flutuação de matrícula e evasões durante o curso. Além disso, a avaliação do rendimento dos alunos não foi concretizada, sendo que os alunos foram encaminhados e orientados a prestar exames supletivos (Madureza), os quais ocorriam duas vezes ao ano sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo - DSU/MEC. Diante desses fatos, fica mais fácil compreendermos os motivos pelos quais o Projeto Minerva ficou guardado na memória popular como Projeto Me Enerva.

Uma das grandes (ou mais uma) dificuldades que surge quando buscamos encontrar material que sirva de base de avaliação qualitativa destes programas é a total e absoluta ausência das informações existentes. Conforme Lima (1991), este problema acontece devido a vários fatores: pela falta de critérios de avaliação dos programas e projetos; pela inexistência de memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas; pela descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e,

mesmo, aos governos e às entidades financiadoras; pela inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos.

Estas dificuldades se apresentam, por exemplo, em relação ao Projeto Logos II. De acordo com os dados existentes no *site* do CETEB- Centro de Ensino Técnico de Brasília, este Programa foi planejado em 1973, pelo Departamento de Ensino Supletivo - DSU/MEC, com o objetivo *de habilitar professores/as em atuação nas séries iniciais da educação básica, sem retirá-los da sala de aula, teria alcançado mais de 200 mil professores, em 19 unidades da Federação quando foi extinto em 1990* (disponível em http://www.ceteb.com.br/quem_somos/logos2.ht). acesso em 2003)..Entretanto, muito pouco é publicado sobre a dinâmica pedagógica colocada em prática pelo projeto, ou mesmo dados que indiquem avaliações qualitativas referentes aos processos de formação dos/as professores/as cursistas.

De acordo com seus planejadores *o desafio era alcançar professores dispersos pelo país, muitos deles isolados em zonas rurais, de difícil acesso, sem estradas e energia elétrica, com recursos de transporte e comunicação muito escassos. Não era uma tarefa fácil e exigiu estudos detalhados, de forma a desenvolver uma metodologia que atendesse a esses alunos* (ib.). Lamentavelmente, esses "esforços", publicados pelo CETEB, não se encontram disponíveis.

O CETEB, além de encarregar-se pela execução, pela produção do material auto-instrucional e pelos instrumentos de controle e acompanhamento, encarregou-se, também, pela capacitação e supervisão das equipes, assim como, pela realização de encontros anuais. O Projeto LOGOS II passou por dois momentos. No período de 1975 a 1981, havia um gerenciamento centralizado cuja administração central ficava a cargo do DSU/MEC e a gerência técnica era realizada pelo CETEB. E, a partir de 1981, *houve um gerenciamento descentralizado coordenações estaduais assumiram o Projeto, de forma autônoma e o CETEB continuou prestando assistência técnica às unidades que a solicitavam* (ib.).

5.4 - Astúcias discursivas: a construção da "psicotecnologia" no avesso da história da educação crítica

Tentei mostrar até aqui que os discursos constituintes das práticas educativas que se utilizou de recursos tecnológicos (rádio e televisão), dirigiam-se à educação de jovens e adultos marginais a um modelo de sociedade que se quer democrática e moderna pelo desenvolvimento nacional e pela competitividade no mercado internacional. Ora, neste tipo de sociedade os que não podem atender às suas necessidades se vêm e são comumente considerados como inferiores, relegados à categoria de "cidadãos de segunda classe", quando não são simplesmente rejeitados para fora do jogo social.

Nesta direção esta modalidade educativa encontrava-se justamente voltadas ao suplemento (é supletiva) das carências sociais historicamente marcadas pela exclusão de um grande número de crianças e jovens dos processos de escolarização. Pode-se dizer que, os incentivos governamentais dados a este tipo de educação originavam-se nos desequilíbrios produzidos por uma política de espaço, longamente construída. Política esta, onde os jovens e os adultos "desescolarizados" emergem como sujeitos que "não tiveram condições de freqüentar a escola no tempo certo", logo inaptos frente às novas exigências sociais, econômicas e culturais.

Logo, a educação "não-regular" desenvolveu-se como uma técnica de governo que se utilizava da promessa de promoção social como uma estratégia de poder que, a um só tempo, normalizava e disciplinava. Considerada uma benesse ao povo, uma forma humanizada de tratar as desigualdades sociais, este tipo de educação se firma como uma prática assistencialista, podendo e devendo ser de responsabilidade de todos e realizada por todos que tivessem boa vontade e desejassem contribuir para o bem do próximo e o desenvolvimento do país.

Construído como educação que apenas supre ou completa os processos educativos, este tipo de prática educativa caminhou no avesso das teorizações acadêmicas que produziram a história da educação "regular", nas décadas de 70 e 80. Constituindo-se em programas, projetos, experiências, atravessadas pela dimensão do provisório, do passageiro, do eventual, esta modalidade educativa não obteve grande destaque no rol das políticas públicas educacionais.

Entretanto, se, por um lado, é verdade que desde o final dos anos 60, assiste-se ao triunfo do paradigma marxista na literatura educacional brasileira, por outro lado, também, é certo que esta literatura abre uma clivagem discursiva que será vigorosamente aprofundada nos anos 80. Abertura esta que se compõe entre os discursos da educação crítica em oposição à educação tecnicista. A partir daí a técnica e, por conseqüência, o chamado tecnicismo pedagógico e os tecnólogos de plantão do regime militar, serão atribuídos o estatuto social de vilão da educação. Como os programas educativos não-regulares foram os que mais aderiram à glorificação das técnicas em suas práticas, estes serão, a partir de agora, condenados a uma espécie de clandestinidade discursiva.

Poder-se-ia, no entanto, pensar que os discursos que sustentam a utilização das tecnologias da informação e comunicação foram, a partir de então, silenciados ou mesmo excluídos para fora da ordem dos discursos pedagógicos e educacionais. Entretanto, um simples levantamento da literatura pedagógica utilizada no Brasil, neste período, mostra-nos que, para além da divisão discursiva, a psicotecnologia utilizar-se-á da estratégia política constituída pelo entrecruzamento da técnica com os saberes presentes nas diferentes abordagens psicológicas para desenharem uma gramática muito peculiar.

Este jogo discursivo é fortemente marcado, por exemplo, num pequeno livro, escrito por Lauro de Oliveira Lima, a partir das idéias de McLuan: *Mutações em educação segundo McLuan*. Por mais que se possa hoje, atribuir a McLuan um lugar pouco qualificado na ordem dos "saberes nobres" que compõem o campo da educação brasileira, sua larga circulação nos meios

acadêmicos evidencia a forte presença, desde então, dos saberes da psicotecnologia na composição de um novo regime de poder social.

A lógica que sustenta esta pequena literatura é movida a partir da crítica ao método expositivo característico da chamada educação tradicional como um método alienador, sendo que a *dinâmica de grupo* é um processo de engajamento, no qual o modelo de *professor moderno* é o *técnico do time de futebol* (Cf. Oliveira Lima, 1971, p. 21). Assim, o técnico de time de futebol, o professor moderno, *pode dar aulas expositivas (sic!), mas em situação de profundo engajamento da platéia* (ib). Só as técnicas de alta participação, envolvendo *tudo o que é vivencial* (ib), promovem o engajamento de jovens e adultos nos processos educativos.

De acordo com a escola do futuro, *os meios ultra-rápidos de comunicação a grande distância – radio, telefone, televisão – estão a ponto de ligar o mundo inteiro em uma ampla rede de "circuitos elétricos", suscitando uma nova dimensão do engajamento do indivíduo face aos conhecimentos* (McLuhan, citado por Oliveira Lima, 1971, p. 24). A noção de *professor-informador* e de *aluno-ouvinte* será substituída pela de *professor-animador* e de *aluno-pesquisador* (ib.). Dentro desta perspectiva, *um analfabeto inteligente pode ser um professor* (ib.p. 26-27).

Aqui, o embate com as psicologias comportamentalistas encontra-se bravamente contestado pela vertente cognitivista que atravessa os discursos de *Mutações em educação*, escrito por Oliveira Lima. Para ele, na versão comportamentalista, o professor encontra-se comparado ao cão treinado por Pavlov. Dele espera-se um tipo de comportamento (condicionado por determinados estímulos ambientais) onde o professor é *como o cão de Pavlov: quando toca a campainha começa a salivar* (ib. p, 23).

Seguindo o pensamento de McLuhan, Oliveira Lima (1971) critica a utilização dos recursos audiovisuais como motivadores das aprendizagens, como simples instrumentos didáticos que pudessem ser inseridos em processos educativos como facilitadores das práticas docentes. Entretanto, a utilização por parte de Oliveira Lima (1971) das idéias de McLuhan acaba por não evidenciar,

possivelmente, a dimensão mais crítica presente no pensamento deste autor no que diz respeito à noção de técnica. Oliveira Lima (1971) mantém a noção de técnica como algo neutro, permitindo-lhe atribuir os problemas apenas à sua boa ou má utilização ou aplicação, ainda que vá inseri-la em processos cognitivos, em uma perspectiva inspirada muito mais por Piaget do que propriamente por McLuhan. Referindo-se à crítica da utilização tecnológica como estímulo exterior voltado ao condicionamento de determinadas respostas comportamentais, Oliveira Lima (1971, p.44) ironiza: *Se a salvação, mesmo feita com a presença dramática do professor, é intolerável. (...) imagine-se na neutralidade dos "mass media"*.

Esses discursos, na mesma operação, colocam em cena todo um arsenal crítico em relação às práticas comportamentalistas presentes tanto nos processos da educação "formal", quanto nos "alternativos", glorificam a técnica atribuindo-lhe o poder de salvação. Acompanhamos a partir daí uma partilha de discursos constituída por uma espécie de divisão ruidosa entre os discursos psicotecnológicos – e a busca da solução dos problemas educacionais em uma associação dos saberes das psicologias às técnicas –, e aqueles que os silenciam através de jogos de interditos.

Expressões como *técnica* e suas derivações, *tecnologia*, *tecnológico*, por exemplo, tornaram-se palavras malditas no vocabulário educacional de vanguarda pedagógica, especialmente nas perspectivas educacionais progressistas. Esses vocábulos "representavam" a "versão comportamentalista" em educação. Essas práticas precisavam ser esquecidas, banidas, emudecidas. *Rejeita-se o progressismo tecnológico porque este coloca a autoridade a serviço do progresso tecnológico (...)*. (Gadotti, 1983, p. 81). Em nome da "verdade", os sujeitos (simpatizantes e/ou defensores das tecnologias e suas "inovações" educacionais) foram silenciados na ordem do discurso verdadeiro. *Na medida em que a tecnologia educacional era entendida como força de sustentação da relação autoritária, vertical e unilinear, corrobora com a violência simbólica e ideológica fortalecendo o poder de inculcação* (Wittmann, 1983, p. 33).

Ao mesmo tempo em que esses discursos foram interditados no campo da educação "progressista", formaram, progressivamente, um outro

conjunto discursivo em disputa pelo campo da educação. E, com isso, não há com que nos admirarmos: *o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos nos assenhorear* (Foucault, 1999b, p.7). Esses regimes discursivos nem sempre mantiveram ou mantêm uma clivagem precisa entre eles; ao contrário, freqüentemente, se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando um tecido discursivo sempre em vias de se modificar.

5.5 – Teleducação como tecnologia educacional

A constatação de que a escola que tínhamos (e a que temos) difere daquela que queremos atravessou discursos de diferentes matizes e tornou-se um lugar comum no campo da educação brasileira. Para os discursos progressistas e críticos, especialmente depois da circulação entre nós dos estudos realizados por Bourdieu (1970), Bowles e Gintis (1976); Baudelot e Establet (1971)⁷³, a democratização da educação, de modo geral, passava pela luta para que a escola pública se transformasse em uma instância democrática e organizadora dos interesses das classes populares. Inseridos nesta lógica, como já vimos, o intelectual crítico, o educador engajado, constitui-se como aquele que toma para si a tarefa docente de policiar os conhecimentos escolares, de modo a que eles pudessem ser transmitidos sem o "revestimento ideológico", responsável pela reprodução social. Neste sentido, tornava-se necessário não somente a "competência técnica", mas também o "compromisso político".

Esta perspectiva de entendimento entrecruza os documentos formulados pelo Movimento em prol da Formação do Educador (1983), quando propõe um educador, como profissional que *domina determinado conteúdo*

73 Não se trata de colocar os diferentes estudos em um mesmo "pacote" e amarrá-los com o cordão emblemático de reprodutivistas, tal como impropriamente encontram-se referenciados por alguns estudiosos brasileiros. Se fosse necessário mencionar algumas das características comuns entre eles, estas poderiam ser encontradas pelo fato de que estes autores postulam que a educação contribui para a produção e reprodução das classes pela manipulação e moldagem das consciências. Seria na preparação de tipos diferenciados de subjetividades, de acordo com as diferentes classes sociais, que a escola participaria na formação e consolidação da ordem social. Uma discussão aprofundada sobre esses estudos, fundadores da nova

técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira. Ao mesmo tempo em que seja capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como "agente de transformação" da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico (p. 3).

Para outros discursos, inseridos também em uma perspectiva crítica, esta conquista aconteceria pelo *progresso intelectual da massa* (Libâneo, 1984, p.24), de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica – o domínio do saber e do saber fazer – e do seu sentido político – saber ser. Salienta-se, então, que *a ação política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica* (Saviani, 1983, p.93).

Este tipo de entendimento foi colocado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1989), em seu Documento Final: *O educador é aquele que tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico (...), capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que está inserido (p.6).*

Já para os discursos inseridos em uma matriz discursiva construída pela psicotecnologia, a escola formal se mostrava incapaz de acompanhar a evolução da ciência e da tecnologia. Ela *tem se mostrado conservadora, sem flexibilidade suficiente para atingir diferentes estratos da população em termos de condição socioeconômica, de idades, e de localizações geográficas* (Pimenta, 1976, p.34). Os esforços que vinham sendo feitos para democratizar a escola não satisfaziam as necessidades colocadas pela sociedade brasileira na década de 80: a ampliação física da escola, o aumento de prédios escolares e de salas de aulas, não foi acompanhada pela *renovação metodológica, e a defasagem entre Escola e o Mundo aumentou* (Oliveira, 1983, p.6).

Para esses discursos, a escola colocava-se distante e alheia aos problemas das comunidades tanto urbanas quanto rurais. Neste *isolamento, a Escola esqueceu que o aluno mudou, o mundo é outro (...) Cresce o descompasso entre o aprender e o viver (ib)*.

Para os discursos críticos, as questões que envolviam o distanciamento da escola das problemáticas sociais passavam pelo necessário redimensionamento do currículo de formação de professores. *A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro* (Cf. Documento Final, elaborado no IV Encontro Nacional, pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1989, p.9).

Diante das dificuldades enfrentadas pela escola brasileira, a psicotecnologia construía o discurso da impossibilidade dos processos escolares contemplarem a multiplicidade de problemas educacionais colocados pelas sociedades atuais. Educar e escolarizar serão conceitos sobre os quais os discursos psicotecnológicos vão atentamente trabalhar, na tentativa de redefini-los, de modo a deixar para a escola os processos de escolarização, enquanto os problemas que dizem respeito à educação de massa permaneceram na impossibilidade de serem resolvidos pela escola.

A diferença colocada pelos discursos psicotecnológicos entre um programa escolarizado e um programa de educação estaria no fato de que *o primeiro tem uma programação pré-estabelecida, com objetivos definidos em curto prazo, enquanto o segundo tem um objetivo central em longo prazo, surgindo todos os demais da vida quotidiana, do enfrentamento dialético com a realidade em mudança* (Furter, 1976, p.3). No que diz respeito aos processos avaliativos, no primeiro, *a avaliação consiste em um confronto entre o objetivo a dominar e o que foi aprendido; no segundo, ela consiste em acompanhar e interpretar o que está acontecendo, visando sempre caminhar para o objetivo*

final de participação na solução de necessidades, pelo aproveitamento das circunstâncias e dos elementos que a própria vida oferece (ib.).

Segundo os discursos psicotecnológicos, esta seria a maior contradição enfrentada pelos processos de escolarização, ou seja, o fato de que esses processos contentam-se em trabalhar com pequenos objetivos específicos, quando, na realidade, é necessário trabalhar com grandes direções. Assim, *percebe-se que a problemática educacional do país extravasa os limites das Escolas Formais, uma vez que o fenômeno da educação se resolve no interior de cada pessoa a qual tem por "campus" o mundo. Mundo do trabalho, do lazer, do sentir do viver (Oliveira, 1983, p. 8).*

Trabalhar sobre "grandes direções" significava *derrubar as quatro clássicas paredes com um quadro negro ou verde e a solene campainha (ib., p.6), para construir uma escola de paredes de vidro (ib)*, típica da "Aldeia Global", propondo uma educação contínua e permanente, eletronicamente contraída, que cria *um mundo de estímulos e símbolos que são levados para as residências e os locais de trabalho dentro de paredes de vidro (ib.)*. Surge, assim, a idéia de uma escola "transparente", *escola sem fronteiras* como a escola "possível" de educar a todos. Mais tarde, surgiriam como modelo desta arquitetura transparente as instituições "abertas": Universidade Aberta, Escola Aberta, TV Escola.

Esta *escola sem paredes* se constrói em oposição à "escola com paredes, quadro e campainhas", na medida em que essa, além de ignorar os processos de educação contínua e permanente, também *ignora as inovações tecnológicas, prefere manter seu processo tradicional. O papel do professor e dos alunos não mudou muito mais da época de Confúcio para hoje (ib.p. 8).*

Os discursos psicotecnológicos, ao deslocarem o conceito de tecnologia educativa (via de regra, escrita com iniciais em letras maiúsculas) como o de simples aplicação pedagógica de meios audiovisuais nos contextos educacionais, buscam ressignificá-la, atribuindo-lhe o caráter de solucionador de problemas práticos do mundo da educação, através da aplicação sistemática de conhecimentos científicos ou de outros conhecimentos organizados (Cf.

Galbraith, 1979; Lapoint, 1989; Lacerda, 1991). Em um país como é o nosso, no qual a educação é um campo minado de *problemas concretos*, não é difícil supor que a tecnologia educacional, amplamente definida como "chave de solução", se auto-atribua a tarefa de resolvê-los de forma econômica e sem-fronteiras.

Mas, incidindo sobre estas questões, os discursos críticos avaliam como fundamental considerar que aos educadores não cabe defender uma posição de atraso. *A tecnologia está hoje presente na vida do brasileiro e à escola se apresenta a tarefa de um trabalho pedagógico voltado para as habilidades necessárias. No entanto, essa mesma tecnologia não pode ser vista como um valor em si mesmo torna-se necessário recuperar o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade* (Cf. Documento Final do VI Encontro Nacional, promovido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, 1992).

Na perspectiva dos discursos críticos, a atitude de suspeita sobre as técnicas mostrava-se – e mostra-se – a mais adequada. Sobre elas, deveria haver uma vigilância contínua e inquisitiva: em favor de quem elas são utilizadas? Por quem? Que tipo de homem ela quer formar? Para que modelo de sociedade? E, como as tecnologias não podem ser vistas *como um valor em si mesma*, possivelmente, há de se interrogar os sujeitos por elas responsáveis. De que lado eles estão? A favor de quem?

Ao atribuírem às tecnologias educacionais um caráter meramente instrumental, a discussão a respeito da utilização ou não das tecnologias pelas práticas docentes escolares fica por conta do tipo de uso que delas pode ser feita. Importa ressaltar que o diálogo discursivo que aqui ocorre toma como centro a escola como lugar de formação e busca nos processos escolares as possibilidades de contribuição.

As respostas a essas questões produzem um intenso movimento discursivo produzido pelos entrecruzamentos entre os discursos críticos e os discursos psicotecnológicos. Os discursos críticos admitiam a possibilidade da utilização tecnológica, desde que utilizadas para princípios emancipatórios. A técnica assim orientada poderia contribuir para transformar as desigualdades

sociais e promover a justiça social. Já os discursos psicotecnológicos afirmavam que é possível a utilização tecnológica interativa para *um fazer pedagógico escolar como fazer social* (Lobo Neto, 1999, p.5).

Entretanto, para outros discursos inseridos na psicotecnologia, a discussão não passava pelo possível entrecruzamento com a escola "convencional". Estes, mantendo sua posição marginal em relação a esses discursos, desenham e ensaiam projetos e programas voltados, especialmente, para aquela população que, de uma forma ou de outra, acaba por não fazer parte do bojo das preocupações dos discursos educacionais críticos.

Neste sentido, seguindo a cronologia realizada por Vianney⁷⁴ (2003), sobre o percurso do que se convencionou chamar de "educação a distância", somente na década de 80, vinte e um programas educativos foram desenvolvidos no Brasil, utilizando o rádio, a televisão e material impresso (ensino por correspondência), como forma de promover a "eqüidade social" e "democratizar o acesso ao conhecimento". Entre eles, nove programas destinavam-se a *atualizar, capacitar, reciclar e estimular* a prática docente realizada por professoras do ensino básico das escolas públicas de diferentes estados brasileiros. Além disso, dois cursos de especialização foram oferecidos para docentes com curso superior. Um deles era promovido pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), entidade privada, sem fins lucrativos, fundada em 1971, e responsável pela publicação do periódico *Tecnologia Educacional*, editado bimestralmente desde sua fundação. Esse curso, amplamente divulgado nas páginas do periódico, com o insinuante apoio publicitário de agências de viagens, especializava-se em Tecnologia Educacional – Tutoria a Distância. O outro curso de especialização originou-se da expansão do projeto *Educando o Educador*, realizado pelo Centro Educacional de Niterói (CEN), através da Faculdade do Centro Educacional de Niterói (FACEN) para a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, entre 1983 e 1987. A

74 No livro intitulado *A Universidade Virtual no Brasil* (2003), encontra-se um estudo cronológico bastante cuidadoso sobre o percurso da EAD no Brasil. Vianney, nesta apresentação, ultrapassa grande parte das cronologias apresentadas por outros autores, trazendo um quadro-síntese com os principais programas, projetos e medidas governamentais desde o início do século passado até os dias de hoje.

partir deste ano, amplia-se para especialização nas áreas de Planejamento Educacional, Administração Escolar e Orientação Educacional.

Lamentavelmente, a literatura, preocupada em divulgar a cronologia da educação a distância no Brasil, não se demonstra interessada em fazer qualquer tipo de levantamento mais detalhado sobre estes mesmos programas divulgados cronologicamente. As usuais explicações encontradas pelos autores, frente às dificuldades de se discorrer sobre este conjunto de projetos e programas constituintes da educação psicotecnológica no Brasil, respaldam-se nos argumentos da descontinuidade ocorrida, especialmente, nos programas e projetos governamentais, aliados às dificuldades de se adotar um sistema de avaliação compatível com as modalidades adotadas pela educação a distância. (cf. Nunes 1992, Preti et al, 1996, Barreto, 1999). Entretanto, tanto quanto neste momento importa, basta ressaltar que este conjunto de discursos e práticas consolida um outro tipo de educação, chamada educação a distância. Dedico a ela a segunda parte deste trabalho.

**EM ADENDO:
ATUALIZAÇÕES DISCURSIVAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS E DE PROFESSORES NO BRASIL**

Se me contemplo
Tantas me vejo,
Que não entendo
Quem sou, no tempo
Do pensamento
Vou despreendendo
Elos que tenho,
Alças, enredos...
E é tudo tão imenso...
Formas, desenho
Que tive, e esqueço
Falas, desejo
E movimento
- a que tremendo
vago segredo
ides, sem medo?!
Sombras conheço:
Não lhes ordeno.
Como procedo
Meu sonho inteiro
E após me perco
Sem mais governo?!

(...)

Não permaneço
Cada momento é meu alheio

(...)

E recupero
o meu alento
e assim vou sendo

(...)

Cecília Meireles - Auto-retrato

6 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS (RE)CONCEITUAÇÕES DAS NOÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GOVERNAMENTALIDADE

Percorri a primeira parte deste trabalho buscando mostrar como o tipo ou a modalidade de educação a que hoje chamamos de “educação a distância” compôs sua trajetória no século passado, desenhando diversas paisagens no solo discursivo constituído pela educação brasileira. Argumentei que, em seu percurso, a EAD seguiu uma gramática cujas regras obedeciam a uma política de espaço a qual, para além das divisões territoriais, formava saberes e poderes, os quais, em suas demarcações, atribuíam determinadas qualidades aos espaços físicos, às pessoas e à comunidade que pertencia aos respectivos espaços.

Defendi, também, que essa política de espaço tem como gênese um racismo de Estado que, no contexto da biopolítica, exerceu duas funções fundamentais: de um lado, introduziu um corte, por meio de várias regulamentações ligadas às políticas de espaço e suas fixações em limites territoriais diferenciados, e por outro lado, inscreveu a velha luta no sentido biológico das raças produzindo os sujeitos que esse mesmo racismo constitui, como “o diferente”, “o outro”, de nossa sociedade moderna.

A partir desta perspectiva de entendimento, os programas educacionais que fizeram uso das chamadas tecnologias educacionais, especialmente o rádio e a televisão, emergem nesta formação discursiva como projetos sociais, via de regra, assistencialistas voltados, exatamente, para o “outro”, numa tentativa de reduzir a diferença pela imposição da “igualdade”. É importante dizer que, identificada a diferença, como um desvio da norma, a “educação a distância”, se constituiu numa estratégia política de disciplinamento e normalização. Uma das tentativas de governo para ajustar o desvio à norma, ou ainda, buscar estabelecer um “desvio-padrão” tolerável para as expectativas e necessidades colocadas pela sociedade brasileira.

Fazendo um breve retrospecto, é possível dizer que, embora em alguns momentos da história social brasileira, esses programas tenham

conquistado a formalidade e a legalidade de suas práticas, invariavelmente, a partir de decretos governamentais impostos como medidas emergenciais em nome da qualidade de vida e do desenvolvimento econômico do país, o que me parece certo é o fato de que este tipo de educação se construiu, até aqui, como uma educação de "segunda classe" para sujeitos dessa mesma classe, ou seja, os/as trabalhadores/as brasileiros/as assalariados/as. Sustentados por um tipo de lógica que se apóia em uma noção de tempo cronológico e em um conceito de espaço como medidas territoriais, esses discursos faziam e fazem da máxima que diz que se "Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé" o slogan de uma modalidade de educação democrática, sem fronteiras, e inclusiva da "massa" desfavorecida pelos tempos/espacos demarcados pelos ritmos da educação regular.

Entretanto, se nas sociedades disciplinares a diferença foi, invariavelmente, perseguida pelos padrões da norma na tentativa de conformá-la ao mesmo, nas sociedades de controle, possivelmente, sejam exigidos novos procedimentos de captura e outros movimentos de conformação da diferença.

Desta forma, ensaio, na segunda parte deste trabalho, algumas problematizações acerca das atuais políticas educacionais na modalidade da educação a distância, especialmente, aquelas voltadas a formação de professores. Mesmo sabendo que estas políticas ainda ensaiam seus primeiros traços nas paisagens sociais contemporâneas, meu interesse aqui se constitui pela possibilidade de descobrir os fios que tramam estas práticas de governo numa época marcada pelo anúncio deleuziano de que *as sociedades disciplinares são o que já não somos mais, o que deixamos de ser* (Deleuze, 1992, p.218).

6.1 - Espaço-tempo e poder-saber: redimensionamentos na política de espaço

Inaugura-se o século XXI com um estonteante fluxo discursivo anunciando-o como marco de uma nova era. Utilizando-se de uma variedade de expressões, diferentes abordagens buscam nomeá-lo como a emergência de um

novo tipo de sistema social: "sociedade de informação", "sociedade de consumo", "sociedade do espetáculo", "sociedade de controle". Outros preferem caracterizá-lo como percussor de uma fase posterior, uma espécie de fechamento da etapa anterior: sociedade pós-moderna, sociedade pós-industrial e assim por diante.

Inseridos nesta discursividade, conceitos como "translocalidade", "globalização", "desterritorialização", "transnacional" e "pós-nacional" são termos que passam a fazer parte do vocabulário atual, mostrando arranjos discursivos construídos na tentativa de dar conta das transformações pelas quais passam as tradicionais fronteiras nacionais e das complexas relações entre local e global, colocando como centro de problematização as categorias de tempo e de espaço.

Entretanto, não busco aqui tecer uma discussão que tente estabelecer um diálogo entre as diferentes abordagens, na tentativa de encontrar a *zona cega* na qual, segundo Deleuze (1991, p. 51), ocorre os encontros entre pensadores independentes. Meu interesse é muito menor. Reside na possibilidade de compreender os redimensionamentos sofridos pelas categorias de tempo e de espaço, e as conseqüências destes para a regulação social.

Foucault nos ensina que as sociedades disciplinares impuseram uma reorganização do tempo e do espaço, a partir da emergência de um tipo de poder (poder disciplinar) que se exerce a partir do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar. Desta forma, as disciplinas rompem com a sociedade de soberania, na qual o castigo era imposto ao corpo como forma de controle, e busca em exercícios de *dividir no espaço (o que resultava nas práticas específicas de internar, enquadrar, ordenar, colocar em série...)* e *ordenar no tempo (subdividir o tempo, programar o ato, decompor o gesto...)*, *compor um espaço-tempo (todas as maneiras de "constituir uma força produtiva cujo efeito deve ser superior ao somatório das forças elementares que o compõem")* (Deleuze, 1991, p.79).

Contudo, se os espaços fechados, tais como a fábrica, o hospital, a prisão, a escola, o quartel e a família, se tornaram modelos ideais de confinamentos destinados à produção de corpos úteis economicamente e dóceis politicamente, as *sociedades de controle* (Deleuze, 1992) não são mais

exatamente disciplinares, posto que, na atualidade, estas técnicas começam a perder sua força.

Para Deleuze, os mecanismos de controle hoje são outros. São movidos por outro tipo de lógica. Nesta nova configuração, o corpo propriamente dito já não é mais o lócus privilegiado de investimento do poder; importa, agora, extrair o máximo de energias inteligentes, *fazer participar, criar condições para cada um sentir-se atuando e decidindo no interior das políticas de governo, em organizações não-governamentais e na construção de uma economia eletrônica* (Passetti, 2002, p. 134).

Esses mecanismos funcionam não mais por confinamentos, mas por *controle contínuo e comunicação instantânea* (Deleuze, 1992, p.216). E, se, nas sociedades disciplinares, o indivíduo era eternamente reconduzido a um constante reiniciar (cada etapa exigia um novo começo: da escola ao quartel, do quartel à fábrica...), agora, o controle se exerce em modulações, como uma moldagem "autodeformante", que muda continuamente a cada instante. Estamos diante de um tipo de sociedade que funciona em rede e se exerce a partir de um conjunto de regras que regem conexões e interfaces⁷⁵. Nela, fortalece-se a noção de inacabado, na qual nunca se termina nada e vive-se em um eterno processo de formação e aperfeiçoamento. Conforme Passetti (2002, p.134), esse processo impõe um reformar constante, *convocando todos a participar ativamente da busca por maior produtividade e confiança na integração.*

Enquanto no modelo disciplinar, a fábrica seria um exemplo em que a produção estaria sempre em cima e os salários embaixo, agora, para o modelo que se afirma na sociedade de controle, a empresa substitui a fábrica que, com seus sistemas de prêmios, impõe uma modulação para cada salário, uma espécie de "meta-estabilidade". A fábrica, que era constituída de indivíduos em um só corpo de trabalho, em uma integração "homem-máquina", cede lugar ao "corpo-planeta". O corpo, antes disciplinado e vigiado, encontra novas formas de investimento. *O alvo, agora, é a rede* (ib).

75 O uso do termo interface refere-se à relação homem/máquina, estabelecendo relações com os aparelhos materiais hardware) e programas (software) que fazem a mediação de comunicação entre um sistema informático e seus usuários.

Neste mundo cibernético, a assinatura perde estatuto como identidade, que marcava a posição do indivíduo na "massa". Agora, somos todos identificados por cifras, por senhas. E, em uma sociedade em que se busca cada vez mais dissociar o par "massa-indivíduo", a linguagem numérica será a responsável por criar códigos que nos dão, ou não, acesso à informação. Os indivíduos tendem a se tornarem divisíveis, e as massas constituem-se em *amostras, dados, mercados ou bancos* (ib. p. 222).

O capitalismo, que antes priorizava os modelos de concentração da produção e da propriedade (erigindo a fábrica como meio de confinamento, o capitalista sendo o proprietário dos meios de produção, mas também, eventualmente, de outros espaços concebidos por analogia – a casa familiar do operário, a escola), na nova configuração social, o capitalismo não mais se direciona para a produção, volta-se para a "sobreprodução". Relega-se, agora, ao Terceiro Mundo a extração de matéria-prima, a venda de produtos acabados e a montagem de peças destacadas (cf. Deleuze, 1992, pp. 222-223).

O capitalismo de "sobreprodução" tornou-se aquele que *não compra mais matéria-prima e já não vende produtos acabados* (ib). O que ele quer vender são serviços e o que quer comprar são ações. Na medida em que o capitalismo dirige-se para o produto e não para a produção, torna-se essencialmente dispersivo, não há mais lugares como investimentos produtivos, mas fluxos. *Não há mais o produtivo especialista disciplinar e disciplinado, mas o polivalente, atuante, transparente* (Passetti, 2002, p. 135). Nesse contexto, os espaços disciplinares, como a família, a escola, o exército, a fábrica, deixam de ser espaços analógicos distintos. *São agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes* (ib).

Desta maneira, as conquistas de mercado se dão por uma tomada de controle e não pela formação disciplinar; por uma fixação de cotas e não por redução de custos; por transformação do produto e não por especialização da produção. O setor de vendas passa a ser o coração da empresa e o marketing, um instrumento de controle social. Um controle que tem como característica ser de curto prazo, altamente rotativo e com um contínuo ilimitado, em detrimento

do controle da disciplina que, por sua vez, era de longa duração, infinita e descontínua.

No âmbito da educação, a formação permanente substitui os processos de escolarização; o controle contínuo, a avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola acarretam o abandono correspondente de qualquer pesquisa nas universidades, ao mesmo tempo em que acontece a *introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade* (Deleuze, 2002 p. 225). Como argumentou Passeti (2002, p.135), *não há mais trabalho manual subordinado ao intelectual, apenas uma reviravolta na qual a vida somente existe para quem é trabalhador intelectual. Aos demais, os efeitos de vestígios a serem superados ou filantropias circunstanciais e circunstanciadas.*

De acordo com o entendimento de Passeti (2002), pode-se dizer que houve um redimensionamento na biopolítica. Embora não se abdique da disciplina, o investimento de poder agora é outro: *o alvo é a rede Estado para o corpo são* (ib. p. 135). Desta forma, *o Estado não é apenas investimento sobre o território e a população; é, principalmente, investimento sobre o planeta, no espaço celestial* (ib). Por conseguinte, na esteira deste raciocínio, este autor afirma que a biopolítica da população cedeu lugar a uma *ecopolítica planetária* (ib).

Movimentada pela "lógica sideral", a tendência da educação é deixar de se constituir como um campo específico e isolado para se integrar, cada vez mais, ao mundo "participativo" e "planetário". Como consequência, a educação deixa de ser uma obrigação do Estado e passa a ser um direito/dever de todos. Requer a participação de todos de forma contínua, o que dá sentido ao controle contínuo. *Todos precisamos ser democráticos, uma democracia de antecipação por meio de sondagens* (ib.). Como afirma Passeti (2002, p.136):

Vivemos numa sociedade de controle que se afirma, antes de tudo, como sociedade de difusão de direitos e que encontrou no multiculturalismo sua forma mais atroz. Veio dar direitos a todos no momento em que o corpo deixou de ser parte conjugada da máquina energética. O direito não é mais acesso, mas condição para a continuidade dos súditos reinventores de soberanias

desterritorializadas. São convocados pelos fluxos produtivos eletrônicos que não requerem mais o corpo inteiro, mas apenas inteligência.

Seguindo a lógica desenvolvida, por este autor, e referindo-a à educação em rede, como é o caso da Internet, a questão tão proclamada pelos defensores desta modalidade de educação, ou seja, a "democratização dos saberes", recebe como contraponto o fato de que, diante da *tradição do saber aristocratizado da cultura ocidental*, essa "democratização de saberes" acontece por meio de protocolos e confianças, aristocratizando interfaces. Isso se torna mais problemático, de acordo com este autor, pelo fato de que o regime aristocrático de protocolos e interfaces é compartilhado produtiva e simultaneamente pelas redes de Estados em união (De União Européia a Mercosul) como por defensores de Estado-Nação (de palestinos a minorias étnicas em geral), como por associações libertárias (ib p.136). Por conseqüência, o acesso aos meios eletrônicos permanece agenciado de forma a perpetuar a miséria (ib), logo, atribuir à Internet ou derivadas um caráter democrático é apenas sinalizar favoravelmente em relação à miséria e de maneira análoga à da proliferação dos direitos (ib).

Acompanhando estas questões, Mark Poster (1989) já criara o conceito de *modo de informação* para designar o modo como a comunicação eletronicamente mediada desafia e, ao mesmo tempo, reforça os sistemas de dominação emergentes na sociedade e cultura pós-moderna (ib. p.130). Inspirando-se especialmente nos conceitos de discurso, poder e sujeito em Foucault, Poster (1989) demarca a noção de *modo de informação* a partir de um diálogo que estabelece com a teoria marxista do modo de produção.

Problematiza especialmente três aspectos do modo de produção marxista para compor seu *modo de informação*: primeiro, recusa a prioridade concedida por Marx à categoria trabalho. Mesmo reconhecendo que o trabalho continua a desempenhar um papel fundamental nas sociedades contemporâneas, Poster (1989) o considera pouco adequado para dar conta das atuais situações de dominação. Depois, elimina o aspecto teológico do materialismo histórico, justificando que a preservação da teleologia no modo de informação traria como

uma das conseqüências a atribuição da linguagem como centro ou essência do campo social.

Por conseqüência, o "modo de informação" problematiza a noção de modo de produção, na medida em que, enquanto este se centra nas maneiras como os objetos que satisfazem as necessidades humanas são produzidos e trocados, o modo de informação irá incidir na forma como os símbolos são usados para partilhar sentidos e construir objetos. Por último, Poster (1989) atribui às sociedades atuais, tecnologicamente favorecidas, o papel de instauradoras de novos tipos de identidades e de novas práticas sociais e de outros tipos de discursos, modificando radicalmente as inter-relações sociais.

Poster entende os sistemas eletrônicos de comunicação como linguagens constituidoras do sujeito e da realidade social atravessando suas diferentes dimensões: social, econômica, cultural e política. Toma os meios de comunicação como formadoras de tipos de discursos configuradores das relações de poder e dominação nas sociedades atuais. Sua tese geral é que *o modo de informação decreta uma reconfiguração radical da linguagem constituidora de sujeitos fora do padrão do indivíduo racional e autônomo* (Ib. p.79). Neste sentido, o familiar sujeito estável, fabricado pela modernidade como autônomo, crítico e racional, se transforma, pelo modo de informação, em um *sujeito múltiplo, disseminado e descentrado, interpelado continuamente como um sujeito instável* (ib).

E é buscando compreender a constituição das identidades inscritas em bancos de dados que Poster os identificará com uma espécie de "superpanóptico" contemporâneo. O raciocínio do autor passa por uma analogia entre o poder de vigilância exercido pelo panóptico nas sociedades disciplinares e o controle dos bancos de dados, marcando uma diferença: agora, seriam os vigiados (os consumidores) que forneceriam os dados a serem armazenados de forma voluntária, já que voltada para as satisfações do consumo. *Os indivíduos são "conhecidos" das bases de dados e têm "personalidades" distintas e em relação às quais os computadores tratam-nos de formas programadas. Estas identidades são pouco inocentes, uma vez que podem afetar seriamente a vida*

do indivíduo. (...) O indivíduo é transformado em relação à sua identidade e é constituído na base de dados.(...) (ib. 81).

Já a leitura de Bauman (1999) sobre as técnicas disciplinares assinaladas por Foucault sinaliza para uma outra compreensão a respeito dos deslocamentos sofridos pelas categorias de espaço e de tempo nas sociedades atuais. Embora este autor concorde que, na modernidade "clássica", a imagem do panóptico tenha se constituído em uma metáfora *quase perfeita das facetas cruciais da modernização do poder e do controle* (ib. p. 57), ele argumenta que persistir com este tipo de imagem de poder pode muito mais impedir do que propriamente facilitar a percepção da natureza da mudança atual.

Bauman (1999) utiliza-se das idéias desenvolvidas por Poster, especialmente no que diz respeito ao estudo de bancos de dados eletrônicos como uma versão ciberespacial atualizada do panóptico, para tecer suas críticas e posicionar-se sobre essas questões. Segundo Bauman (1999, p.58), ao contrário do que acredita Poster, não são os sujeitos que se oferecem à captura da vigilância exercida pelo banco de dados, *são as empresas de crédito e marketing que buscam garantir a confirmação pelos arquivos da "credibilidade" das pessoas listadas, sua confiabilidade como clientes e eleitores, e que os incapazes de escolha sejam peneirados antes que causem danos ou se desperdicem recursos*. Neste sentido, na acepção de Bauman, ser "incluído" nas bases de dados é sinônimo de credibilidade e, por conseqüência, de ter acesso a melhores oportunidades locais.

Bauman relaciona seu entendimento sobre os bancos de dados eletrônicos com a idéia de classes econômicas. Para ele, o banco de dados se constitui em um mecanismo que exclui, reparte, hierarquiza, na mesma operação em que seleciona determinadas identidades como confiáveis ou não, em relação às qualidades compatíveis com a sociedade de controle. Diz ele: *o banco de dados é um instrumento de seleção, separação e exclusão*. E, logo depois, prossegue: *Ele (o banco de dados) segura na peneira os globais e deixa passar os locais. Algumas pessoas ele admite no ciberespaço extraterritorial, fazendo com que se sintam à vontade onde quer que se encontrem e sejam bem-vindas onde quer que cheguem; outras têm seu passaporte e vistos de trânsito*

confiscados, sendo impedidos de perambular pelos espaços reservados aos residentes do ciberespaço (Bauman, 1999, p.59).

Entretanto, é apoiado no pensamento de Thomas Mathiesen (1997) que Bauman procura definir o "*destino histórico do panóptico*" (ib), ou seja, sua transformação em *sinóptico* (do grego *sýn*, juntamente + *óptico*), como aquilo que permite ver um conjunto de uma só vez, oferecendo uma visão geral do todo.

Segundo Bauman (1999), Mathiesen (1997) teria censurado Foucault por não dar a devida atenção ao desenvolvimento de novas técnicas de poder, que se exercem de forma inversa ao panóptico. Ou seja, *muitos (como nunca antes na história) vigiarem poucos* (Mathiesen, 1997, citado por Bauman, 1999, p.59). Certamente, Mathiesen estava se referindo à ascensão crescente dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, que levaria à criação junto com o panóptico deste outro mecanismo de poder que denominou *sinóptico*.

De acordo com o entendimento de Bauman (1999, p. 60), *o sinóptico é, por natureza, global: o ato de vigiar desprende os vigilantes de sua localidade, transporta-os pelo menos espiritualmente, no qual não importa a distância, ainda que fisicamente permaneçam no lugar.*

Para Bauman (1999), a elogiadíssima "interatividade" atribuída à *Internet* e a *web* não passa de um grande e errôneo exagero. Na sua concepção, seria mais acertado falar em *um meio interativo one way* (ib, p.60). Embora creia ser improvável que a *Internet* se constitua em um meio universal, ele argumenta que, mesmo assim, aqueles que a ela têm acesso, por suas supostas liberdades de escolhas e opções de navegação aberta, acabam não rompendo com um *quadro estabelecido pelos provedores que os convidam a "gastar tempo e dinheiro escolhendo entre os inúmeros pacotes que eles oferecem"* (ib, p. 61., grifos do autor).

Aos demais, restaram as redes de televisão, nas quais muitos observam poucos. E os poucos observados são os tipos ideais da sociedade de

informação: as celebridades. Estas podem ter sido consagradas pelo mundo da política, do esporte, da ciência, do espetáculo ou apenas especialistas em comunicação famosos. De onde quer que eles venham, argumenta Bauman (1999, p.61), *todas as celebridades exibidas colocam em exibição o mundo das celebridades – um mundo cuja principal característica é precisamente a condição de ser observado (...) por muitos e em todos os cantos do globo, de ser global na sua qualidade de observado.*

Assim, na concepção deste autor, os "locais" observam os "globais". E ser global é um estatuto conferido pela distância concedida aos incluídos no "modo de informação". Os globais não são literalmente "deste mundo", flutuam acima dos mundos locais de forma visível e persistente, *tornam-se simultaneamente inacessíveis e, dentro de um raio de visão, sublimes e mundanos, infinitamente superiores, mas dando um brilhante exemplo para todos os inferiores seguirem ou sonharem em seguir, admirados e cobiçados ao mesmo tempo – uma realeza que guia em vez de mandar* (Bauman, 1999, pp. 61-62).

Deleuze, Passetti, Poster e Bauman oferecem leituras, cada um à sua maneira, sobre as transformações do mundo de hoje, enfatizando nas discontinuidades os deslocamentos ocorridos nas categorias de espaço e de tempo e suas conseqüências para as atuais políticas de espaço. Deixando de problematizar as diferenças quanto à natureza das mudanças do mundo contemporâneo desenvolvidas por estes autores, um ponto comum entre eles pode ser marcado pela compreensão de que, como as sociedades se tornaram cada vez mais instáveis e incertas com a contração do tempo-espaço, a emergência de espaços virtuais e a dissolução das fronteiras espaciais através das novas tecnologias da comunicação e informação e de transportes rápidos, criam-se novos sistemas de vigilância e de governo para fabricar subjetividades e produzir controle e regulação. Impõem-se novas relações às políticas de espaço que deixam de se orientar pelo "local-nacional" para se tornarem problemáticas que envolvem o "nacional-global", reatualizando, assim, o conceito de governamentalidade.

6.2 Governamentalidade: inovações políticas nas sociedades contemporâneas

Percorrer o conjunto de pesquisas realizadas por Foucault permite-nos acompanhar uma mudança de ênfase em suas análises: do governo da individualização, através de tecnologias políticas centradas no corpo individual e no corpo-espécie (governo da população), às *tecnologias do eu*, que, segundo suas palavras, *permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade* (Foucault, 1994, p.787).

Esta possibilidade de análise orientada para a construção do eu como objeto de controle e de vigilância pode ser perspectivada em relação às lutas travadas em torno das relações de poder como uma questão de dominação, uma questão de direcionamento e orientação da ação e uma questão de estruturação do campo da ação possível dos outros. Com relação a isso, Foucault (1988, p.17) citará a governamentalidade para se referir *ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si* (ib). Nesta acepção, a noção de governamentalidade *não se caracteriza por ser, essencialmente, uma forma de dominação, mas principalmente por ser uma forma de dirigir os comportamentos dos indivíduos dotados de livre arbítrio* (Dean, 1994, p.174).

Conforme vêm nos mostrando vários estudos (Marshall (1992); Peters (1995) e Gordon (1997)), a noção de governamentalidade se cruza com a idéia de cidadania, na medida em que o que é posto em causa é *a relação entre o cidadão e o Estado no seu formato convencional* (Marshall,1992, p. 321). Essa cidadania se encontra agora totalmente reconceitualizada, deixando de significar solidariedade e providência para ser compreendida em termos de liberdade de escolhas.

Michael Peters (1995), na busca por uma base para compreender as atuais formas de governamentalidade neoliberal no campo da educação, apóia-se em algumas proposições de Gordon (1991) e Burchell (1993), inspiradas em uma perspectiva aberta por Foucault sobre o conceito de governamentalidade. Para tanto, examina algumas diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo, que me parecem pertinentes, não apenas por contribuir conceitualmente para o entendimento das políticas públicas para a educação no contexto do neoliberalismo, senão que permitem que se percebam fortes similaridades entre os tipos de estratégias neoliberais que caracterizam as diferentes sociedades ocidentais.

Nesse artigo, Peters (1995) argumenta que o neoliberalismo – ao reformular os princípios básicos do liberalismo clássico para acomodar novas exigências – se constitui em uma estratégia inovadora de governo. Uma dessas estratégias é a produção de novos significados ao conceito de *mercado*, ou seja, o mercado deixa de ser visto *como uma realidade, quase natural já existente, situada numa espécie de reserva econômica, num espaço delimitado, assegurado e supervisionado pelo Estado*. Em vez disso, *o mercado existe, e só pode existir, sob certas condições políticas, legais e institucionais, que devem ser ativamente construídas pelo governo* (Burchell, 1993, p.270-271, *apud* Peters, 1995, p. 219).

Uma outra ressignificação conceitual apontada pelo autor diz respeito à conduta dos indivíduos governados. Neste aspecto, enquanto para o liberalismo clássico a limitação do governo estava ligada à racionalidade da livre conduta dos indivíduos governados, para o neoliberalismo, *o princípio racional para regular e limitar a atividade governamental deve ser determinado em referência a formas artificialmente arranjadas ou impostas da conduta livre, empresarial e competitiva de indivíduos econômico-racionais* (Burchell, 1993, p. 271, *apud* Peters, 1995, p. 220).

Aqui, o argumento defendido é que o neoliberalismo produz em seu estilo de governo uma proliferação contínua e generalizada do modo empresarial a todas as formas de conduta, ou ainda, *a promoção de uma cultura de empresa* (Burchell, 1993, p. 42, *apud* Peters, 1995, p. 220). Essa cultura de empresa,

presente em menor ou maior medida nas políticas da Alemanha, dos Estados Unidos e da França, vem assumindo um tipo especial de individualismo, que tem por consequência moldar a vida da pessoa. Usando as palavras de Gordon (1991, p. 44, *apud* Peters, 1995 p. 221): *O indivíduo se torna o empresário de si mesmo.*

Levando-se em consideração esses estudos e, se aceitarmos que a intensificação da difusão das novas tecnologias da comunicação e informação nas sociedades contemporâneas se traduziu pela emergência e pelo desenvolvimento de processos de desestabilização social, então, pode-se também pensar que, no âmbito de cada Estado-Nação, são intensificadas estratégias de governo que privilegiem a auto-regulação e a autoconstituição individual.

. Assim, ao enfatizar o *livre arbítrio, a liberdade de escolhas*, as políticas sociais produzidas pelos Estados liberais e neoliberais se mostram muito mais como benevolência e ganhos do que propriamente como coerção e restrição, na medida em que a compreensão que delas temos encontra-se respaldada por uma lógica que identifica poder com capacitação e, por conseguinte, como capaz de responder as exigências propostas pelos "estilos de vida" produzidos por nossas sociedades atuais. Entretanto, como se sabe, poucas são as escolhas reconhecidas e legitimadas como escolhas de "sucesso", escolhas "empreendedoras". E, como o sujeito é entendido como uma entidade autônoma, com liberdade de opções, capaz de escolher de acordo com seus próprios interesses, será sobre ele que recairá a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso na adoção de escolhas e, conseqüentemente, pelo tipo de vida que possa vir a ter.

As políticas sociais, ao trabalharem com este conceito de cidadania, apresentam-se e difundem-se como voltadas à garantia de direitos sociais, sendo que o que está em jogo é a individualização e o consumismo, consagrados nas noções de contrato, de liberdade de escolhas e de equidade social⁷⁶. É neste

76 Bauman (2000), vai argumentar que o mais profundo impacto sociopsicológico da suposta flexibilidade presente neste tipo de lógica política consiste em tornar precária a posição daqueles que são afetados, e pior ainda, há de se mantê-la precária para que a instabilidade e incerteza aí produzida legitimem um conjunto de políticas amparadas pela lógica do individualismo e da competitividade constante.

sentido que Passetti (2002) irá dizer que os "direitos" chegaram no momento em que o corpo deixou de ser parte conjugada da máquina energética. De fato, não é mais o corpo dócil e útil preparado pelas disciplinas o que importa, e, sim, o corpo e a alma como princípios orientadores das práticas de governo, o "cálculo político" a que se referia Senellart (1995a), relativo às expectativas das escolhas individuais permitindo a previsibilidade de situações de desregulação social.

Aproximando estas possibilidades de entendimento ao campo das políticas públicas para a educação brasileira e, entre elas, as políticas de formação de professores, pode-se dizer que estas se constituem em tecnologias políticas pensadas para produzir o "professor-empresário-cidadão" da sociedade de controle, sugerida por Deleuze. Neste sentido, os programas pensados para produzir a "docência empresarial cidadã", por meio da educação a distância, tornam-se particularmente interessantes e, ao mesmo tempo, constituem a possibilidade de tornar a psicotecnologia como um novo regime de poder-saber nas sociedades atuais.

6.3 - Psicotecnologia: Um novo regime de poder-saber

Para início de conversa, é possível que importe fazer uma pequena elucidação, pois, tal como venho compondo até aqui o texto, é possível dizer que o "momento" da técnica, hoje, é o das "novas tecnologias da comunicação e informação", dando ênfase, no campo da educação, à utilização da rede mundial de computadores como um novíssimo e atual instrumento pedagógico. Tal discurso tem sido tão repetido que, para alguns, esta é a realidade em que vivemos. Dentro desta concepção, estamos não somente em um novo século, senão que estamos vivendo em um "novo mundo", em um mundo sem fronteiras, no ciberespaço.

Ao se produzir o "profissional de sucesso", hoje, como aquele que *deve ter a habilidade de substituir o novíssimo pelo mais atual* (Diniz, 1998, p.11), não é difícil imaginar que para se cumprir a "desejável habilidade" de ser atual, hoje, requeira entre outras habilidades, um malabarismo virtual, pois a

fração de um clique, o novíssimo poderá deixar de ser o mais atual. Refiro-me a isso para não deixar de colocar que, para os proclamadores do ciberespaço, possivelmente, o *media* televisão, quando pensado no campo da educação, estaria de certa forma sendo ultrapassado, pela amplitude da Internet e de suas aberturas ao "reino da informação pura". Daí a divisão silenciosa mas persistente entre os discursos que nomeiam a educação realizada por meio da televisão como teleducação, e os discursos que, inseridos na noção de ciberespaço e apoiados pela Internet como instrumento pedagógico de inclusão digital, vão utilizar (o que chega a ser uma ironia) a nomenclatura, educação a distância ao se referirem aos processos de aprendizagem mediados pela Internet.

Entretanto, é desnecessário dizer que, na nossa realidade⁷⁷, nossos cliques virtuais vêm sendo colonizados pelos "plin-plins" da televisão, sendo esta, para a nossa grande maioria, nossa "novíssima" tecnologia da comunicação e informação. Bauman (1999, p. 61), por exemplo, ao falar da realidade européia, se torna "generoso" para com a realidade brasileira ao afirmar, referindo-se às populações de baixa renda na Europa, que essas se encontram abandonadas à rede de TV por satélite ou a cabo. Obviamente, este não é o nosso caso, ainda que represente o esforço atualíssimo do governo para colocar em prática as atuais políticas de formação de professores. Refiro-me aqui à doação às escolas públicas brasileiras do *Kit tecnológico*⁷⁸, tornando possível tecer a relação educativa: Escola – TV – Escola.

Fiz este parêntese com um duplo objetivo: primeiro, para situar nossa realidade nacional no "ciberespaço", e, depois, para apresentar os estudos de Rosa Fischer, na medida em que é a partir das problematizações, que envolvem as relações entre mídia e televisão, que buscarei elementos que

77 De acordo com a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Retrato da Escola 3, 2002, praticamente metade dos profissionais de educação básica no Brasil (48%) não tem acesso a computadores ou à Internet. Nos momentos de lazer, a televisão aparece como um dos principais meios de distração, em detrimento do teatro ou do cinema, que são freqüentados uma ou mais vezes ao mês por apenas 6% dos educadores. Contudo com números de dez Estados, com uma base que representa 30% dos 2,5 milhões de trabalhadores em educação básica, a confederação diz que o quadro reflete a realidade do país.

78 O kit tecnológico é composto de antena parabólica, televisor em cores, receptor de satélite, videocassete, estabilizador de voltagem e fitas. Sendo que, desde de Julho de 2003, está acontecendo a substituição das antenas analógicas pelas digitais. Com o objetivo de concluir o processo de digitalização da TV Escola.

contribuam para o entendimento das políticas de formação de professores na modalidade da educação a distância.

Dito isto, abro a discussão trazida pelos estudos realizados por Fischer, pelo argumento lançado pela autora quando diz que entender a televisão, pensar sobre ela é uma forma de *nos pensar* hoje. Com isso, Fischer (2001) propõe um tipo de pensamento que rompe, logo de saída, com o entendimento comum entre muitos estudiosos da mídia de uma forma geral, e do campo da educação, de forma específica. As questões que, via de regra, atravessam a literatura que trata a EAD no Brasil são movidas por análises centradas no tipo de utilização que possam vir a ter as tecnologias da comunicação e informação nos processos educativos, visando ao favorecimento do que se deseja ensinar. Nesta concepção, a televisão é tão somente um instrumento pedagógico neutro utilizado para que determinados conteúdos sejam veiculados. Logo, a preocupação, ainda que passe pelos modos como transmitir, encontra-se atrelada ao aprender determinados conhecimentos exteriores ao sujeito. O importante neste processo é que o aluno-telespectador aprenda determinados conteúdos, satisfaça determinados objetivos de aprendizagem colocados pelas disciplinas veiculadas pela TV. Neste sentido, pensar sobre a TV, tal como nos propõe Fischer (2001), remeteria, igualmente, neste tipo de lógica a um pensar sobre nós, mas um pensar sobre nós exterior ao jogo entre *a TV que vemos e a TV que nos olha*⁷⁹.

Nesta direção, a análise, por exemplo, de Bauman (1999, p. 61) sobre o lugar ocupado pela TV no controle social insere-se na lógica da exterioridade entre a relação do olho que vê e do olho que nos vê. Por isso, o autor irá dizer que nos resta simplesmente *observar* a vida dos poucos globais que aparecem na TV, *sem qualquer pretensão de simetria entre os dois lados da tela*. Daí que ele conclui que, hoje, muitos observam poucos, atribuindo em sua análise uma certa passividade aos sujeitos telespectadores.

79 Utilizo aqui o título do primeiro capítulo do livro "Fruir e pensar a TV: infinitas veredas", escrito por Rosa B. Fischer, publicado em 2001.

Entretanto, me parece difícil discordar, por exemplo, do argumento de Bauman (1999) no que diz respeito aos efeitos e às implicações produzidas pelas novas tecnologias da comunicação e informação e o aprofundamento da miséria e da clivagem entre as classes nas sociedades globalizadas. Obviamente, também, concordo que muitos olham poucos. No entanto, *os poucos não nos olham?*

Uma das dimensões importantes dos estudos realizados por Fischer (1996; 1997; 2001) e que traz conseqüências diretas para o campo da educação (logo pensar sobre a televisão nos leva a pensar sobre a educação, e ainda mais, a educação pela televisão) deve-se ao estatuto concedido à televisão. Neste sentido, mais do que conceber uma utilidade linear e instrumental, Fischer (1997, p. 63) parte do pressuposto que *a mídia não apenas veicula, mas constrói discursos e produz significados e sujeitos*. Fundamentando-se na articulação dos conceitos de poder, saber e sujeito realizada por Foucault e reconhecendo o lugar privilegiado que é concedido à televisão em nossa sociedade, a autora irá pensar a televisão como um *lugar por excelência de produção, circulação e veiculação de enunciados de múltiplas fontes, sejam eles criados a partir de outras formações, sejam eles gerados nos próprios meios* (ib. p. 65).

E se aceitarmos que a televisão na sociedade em que vivemos se constitui em uma gigantesca máquina de educar, torna-se difícil desvincular televisão e cultura. Assim, falar sobre TV é falar sobre cultura, pois *falar em cultura implica em falar em um campo muito específico, qual seja, o da produção histórica e social de significações numa determinada formação social* (Fischer, 2001, p. 26).

Neste sentido, os discursos produzidos pela mídia, no caso a televisão, ao "colocar no ar" variadas programações, fazem circular diferentes discursos que, ao entreter, ao informar, ao dramatizar, ao fazer rir ou ao fazer chorar, disputam nas sociedades a possibilidade de significar e dar sentidos que produzem e reproduzem nossos modos de viver e de estar no mundo. Assim, *ao lado de uma função objetiva de informar e divertir espectadores, por exemplo, haveria na mídia uma função explícita e implícita de "formá-los", e isso em nossos dias não escapa à produção e veiculação de técnicas e procedimentos*

voltados para a relação dos indivíduos consigo mesmos, matéria-prima de grande parte dos produtos televisivos e das matérias de jornais e revistas (Fischer, 1996, p. 174, citado por Fischer, 1997, p. 66 grifos no texto).

Com esta possibilidade de entendimento, enfoco os programas educativos pensados para formar professores/as no Brasil, sendo que é possível também admitirmos que, para além de uma função objetiva de transmitir determinados conhecimentos, exista, nesses programas, uma função explícita ou implícita de produzir um determinado modo de ser professor ou professora hoje no Brasil. Obviamente, também, um determinado modo de ser aluno/a.

Um conceito interessante e que pode contribuir para o entendimento dos modos pelos quais esses programas formativos da docência capturam-nos como professores e professoras, pode ser encontrado na noção de *modos de endereçamento*, provenientes dos estudos de cinema desenvolvidos pela americana Ellsworth⁸⁰ e utilizado por Fischer (2001), que se resume em perguntar *quem este filme pensa que você é?* Ou ainda, poder-se-ia dizer: quem este programa pensa que você é? Na verdade, de acordo com Ellsworth (2001, p. 9), seu interesse não está em discutir o que possa vir a definir o modo de endereçamento, conceito este que vem sendo largamente discutido pelos estudiosos do cinema, mas em buscar compreendê-lo inserido nas práticas docentes.

Pode-se afirmar que o conceito de *modos de endereçamento* está relacionado mais com *a estrutura narrativa do filme do que com seu sistema de imagem. Tal como a história ou a trama, o modo de endereçamento não é visível* (ib. p. 16). É um tipo de estrutura que se desenvolve na relação entre um público determinado e imaginado e o produto cinematográfico ou televisivo. É como se os filmes, ou os programas de TV, nos sugerissem e nos disponibilizassem, a partir de seus enredos e imagens, lugares a ocupar. Sobre essas questões, retiro um dos exemplos colocados por Ellsworth, que acredito que contribua para um melhor entendimento do modo de endereçamento. Diz ela:

O endereço de um filme educacional dirigido à estudante, por exemplo, convida-a não apenas à atividade da construção do conhecimento, mas também à construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político particular. Isso faz com que a experiência de ver os filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder (Ellsworth, 2001, p.19).

Uma das dimensões interessantes trazida pela noção de modos de endereçamento, trabalhada por Ellsworth (2001), que se torna particularmente produtiva para o estudo das políticas de formação de professores na modalidade da EAD diz respeito ao fato de que *os modos de endereçamento "erram" seus públicos de uma forma ou de outra. Não existe nenhum ajuste exato entre endereço e resposta (...)* (ib. p. 42. grifos no texto.). Neste sentido, pode-se dizer que, embora existam esforços por parte dos planejadores e organizadores dos textos políticos que compõem os programas de EAD, para criarem modos de endereçamento às professoras e aos professores, não há garantia de respostas a eles.

A autora entende a diferença entre o que um endereçamento pensa que seu público é e o "quem" os membros do público concretizam por meio de suas respostas como um *espaço social, formado e informado por conjunturas históricas de poder e de diferença social e cultural (...), um espaço que carrega os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente, tornando-se, assim, possível escapar à vigilância e ao controle tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes* (ib.pp. 42-43).

Assim, Ellsworth (2001) adverte aos educadores quanto ao fato de que, possivelmente, *algumas pedagogias e alguns currículos talvez funcionem com seus alunos não tanto por "aquilo" que ensinam ou pela maneira como ensinam, mas pelo quem que colocam à disposição dos estudantes – um "quem"*

que estimula sua imaginação a serem e a agirem de uma determinada maneira (ib. p. 58. grifos da autora). Desta forma, pode-se supor que o “quem” das políticas públicas para formar professores na modalidade da EAD, seja materializada pela TV que, a partir do jogo e das combinações que recebe, produz em seus programas de formação textos/imagens/sentidos nos quais o professor é seduzido a ver, a participar e a reconhecer-se de um determinado modo de ser docente.

Desse modo, como esclarece Fischer (2001), quando se fala da *televisão*, por mais que estejamos falando em imagens, posicionamento de câmeras, sons, ou mesmo da imagem de um determinado produto, jamais esses elementos podem ser considerados neutros. Portanto, eu arrisco dizer que se trata de uma combinação que entrelaça a noção de “psique” como um conjunto de fenômenos psíquicos, conscientes e inconscientes.com tecnologias, tal como foi aqui discutido. Resta perguntar: será que o entrelaçamento da psique com as novas tecnologias da comunicação e informação, as quais denomino “psicotecnologia”, não se constitui em um novo regime de poder?

7 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DE HOJE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

Perspicaz e talentosa, a problemática que envolve a formação de professores e de professoras no Brasil cintila na história das políticas públicas em nosso país de forma singular e cuidadosa. A história da educação brasileira nos mostra que essa prática política parece muito mais optar por um tipo de regime de luz tremeluzente do que propriamente por fluxos de irradiação contínua e duradoura. Apela a percursos que se reforçam, se chocam, se rebatem, se transformam, enfim, tonalizam de modo singular as políticas destinadas à educação no Brasil.

O que me parece acontecer é que, em determinados momentos históricos, seus focos luminosos permitem dar mais visibilidade ao entrelaçamento da formação de professores com as demais dimensões sociais, econômicas e políticas. Em outros, permitem-se tornar isto sombra espessa. Mas, em todo o caso, o tema "formação de professores" pode mudar de contorno, conectar-se a diferentes necessidades sociais, metamorfosear-se a cada época; contudo, sua abordagem mostra-se, sempre, recorrente.

Acredito que a década de noventa tenha dado início a um destes momentos históricos de intensa luz sobre nós, professores e professoras, o qual prolonga-se até nossos dias. E, possivelmente, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, em março de 1990, tenha se constituído

em um dos fatos políticos⁸¹ que contribuíram para esculpir em nossa contemporaneidade um novo tempo para a educação não só brasileira, mas também para os países do chamado Terceiro Mundo.

Na seqüência dos acontecimentos, a conferência geral da UNESCO, realizada em novembro de 1991, quando indicou uma comissão internacional, para refletir sobre a educação e o aprendizado para o século XXI, sinalizava em seu Relatório de estudos (Relatório Delors, como, posteriormente, ficou conhecido) a necessidade de investir na formação dos professores, *se quiser que a educação ao longo de toda a vida cumpra a missão central que a Comissão lhe atribuiu para o progresso das sociedades e para o reforço da compreensão mútua entre os povos. O professor deve ser reconhecido como o mestre pela sociedade e dispor da autoridade necessária e dos meios de trabalhos adequados* (Cf. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI).

O mesmo documento oferece, a título de *pistas e recomendações*, algumas considerações voltadas ao processo de produção do "digno estatuto de mestre", com autoridade e respeito social. Recomenda, para tanto, a necessidade imperiosa dos docentes atualizarem-se em relação aos conhecimentos e às competências. *Há que organizar sua vida profissional de tal forma que esteja em condições, e inclusive tenha a "obrigação", de aperfeiçoar sua arte e de aproveitar as experiências realizadas nas distintas esferas da vida:*

81 De acordo com a cartografia traçada por Sudbrack (2002, p.14-15) em sua tese de doutorado, denominada, Mapas da Formação Docente na década de 90: espaços de regulação e de emancipações possíveis, a autora coloca que a proposta "Education for all" (EFA) tem servido como um divisor de águas no planejamento e execução de políticas de educação básica no Brasil e em nível mundial, sob a coordenação geral da UNESCO. Nesta proposta, a formação do profissional docente, para fazer frente a um cenário educativo convulsionado e entrecortado por crises, é sobejamente enfatizada. Assim, de acordo com esta ótica, os organismos internacionais sob a coordenação da UNESCO e com a presença do Banco Mundial inscreveram a educação na agenda de debate dos diferentes países. Enquanto estratégia de desenvolvimento, a educação seria o mote propulsor de um processo de transformação produtiva com equidade (CEPAL/OREALC, UNESCO, 1992). Emergem dos compromissos da "Conferência Mundial sobre Educação", realizada em 1990, novas concepções sobre necessidades básicas da Aprendizagem, passando a educação a ocupar o centro das atenções em todos os segmentos sociais, constituindo-se, sobremaneira, em desafio para alçar às promessas de modernidade do novo século. Considera-se, desse modo, que a elevação do nível geral de educação de um país concorre para formar trabalhadores mais flexíveis em interface com a produtividade. Estes aspectos integram a cartografia da educação brasileira que se materializa na política educativa através das reformas do sistema de ensino, que acolhem as orientações da esfera econômico. A autora defende ainda que as reformas em curso (referindo-se a década de 90) e as propostas de reforma para a formação docente no Brasil também são balizadas pelos pressupostos acima colocados.

econômica, social e cultural (ib. p. 39. grifos meus). O documento salientava ainda que *educação ao longo de toda a vida* é chave para entrar no século XXI, argumentando que este conceito vai muito além das distinções entre educação inicial e educação permanente, coincidindo com outra noção de educação que se resume em *ser uma educação em que se devem aproveitar todas as possibilidades que oferece a sociedade* (ib. p. 40) e que podem se traduzir em ofertas de aprendizagens.

De acordo com o "Relatório Delors", as opções educativas são opções da sociedade, portanto, elas devem oferecer um amplo debate, de modo a alcançar, em termos internacionais, um consenso democrático que represente as melhores causas para as reformas educacionais, não apenas no espaço de cada Estado-Nação, mas em termos globais. Este documento aponta, ainda, o fato de que a *educação ao longo de toda a vida* torna imprescindível a revisão das estruturas de financiamento, na medida em que colocar em prática este *pensamento educativo* impõe ônus aos cofres públicos, devendo ser estudada uma proposta de "crédito-tempo".

Para a Comissão elaboradora da educação para o século XXI, essa proposta de *crédito-tempo* educativo, estendida ao longo de toda a vida, encontrava-se vinculada à utilização e ao aprimoramento das novas tecnologias da comunicação e informação. Deste modo, a Comissão recomendava a diversificação e o aprimoramento do ensino a distância graças ao uso das novas tecnologias; uma maior utilização dessas tecnologias no marco da educação de adultos, especialmente para a formação continuada dos docentes; o fortalecimento das infra-estruturas e das capacidades de cada país no que diz respeito ao desenvolvimento desta esfera, assim como a difusão dessas tecnologias no conjunto da sociedade (Cf. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI)

No Brasil, o *Plano Decenal de Educação para Todos e da Qualidade da Educação* (1993), coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura, se constitui como sinais que anunciam efetivamente este novo tempo. Na seqüência destes acontecimentos, a então intitulada *década da educação* assinala, em seu calendário, a extinção do *Conselho Federal de Educação* para instituir o *Conselho*

Nacional de Educação (CNE); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394; a avaliação do ensino superior e, por conseqüência, o Exame Nacional de Cursos, o Provão (1995); as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (1999); o Plano Nacional de Educação (PNE-2001); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outros.

No que se refere à formação de professores e de professoras, é possível dizer que a LDB abriu brechas em construções históricas produzidas nos e pelos movimentos de luta em defesa da formação de professores. Instituiu também a criação e a oficialização de um novo *locus* de formação de professores: os institutos superiores de educação. A eles se atribuiu o que até então era restrito às universidades⁸², às instituições de ensino superior e às escolas normais, ou seja, a formação de professores e de professoras. Atribuiu, também, a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União a incumbência de *realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da Educação a Distância*⁸³ (Art. 87,

82 As denúncias feitas pelos educadores da área de formação de professores já se faziam presentes desde a promulgação da LDB; entretanto, foi o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que acirrou definitivamente o debate entre órgãos do governo e entidades em defesa da formação de professores. Em resposta a este Decreto que previa a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores (§ 2o do art. 3o), um movimento nacional organizado a partir de diferentes fóruns e entidades, que hoje constituem o Fórum em Defesa da Formação de Professores provoca um realinhamento formal. Neste embate, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que já havia se manifestado favorável à criação dos institutos superiores de educação e dos cursos normal superior, através do Parecer no 970/99, aprovado em 09.11.99, reformula sua posição dizendo-se sensível às ponderações e manifestações dos diferentes fóruns. Constituído por uma comissão especial formada por representantes das Câmaras de Educação Básica e Ensino Superior, o Conselho Nacional de Educação delibera fazer a substituição da expressão exclusivamente pela expressão preferencialmente, por meio do Decreto 3554/2000. Nesta direção, Freitas (2002), quando analisa a formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação, argumenta que esta modificação, no Decreto nº 3.276/99, não impediu que seus objetivos estratégicos deixassem de ser cumpridos até que o Parecer 133/2001 fosse deliberado pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo a autora, além da reforma educativa ter se desenvolvido mais intensamente a partir de 1999, ela atingiu duas metas centrais: 1) dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores de educação, aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/CES nº115/99) e, como conseqüência, 2) retirar das faculdades de educação, e em seu interior, do curso de Pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil (Freitas, 2000, p.145). Neste mesmo artigo, esta autora reconhece que, apesar dos esforços empreendidos pelas comissões de especialistas no sentido de garantirem a qualidade dos cursos a serem autorizados, lamentavelmente, houve uma expansão desordenada (somente no ano 2000, foram autorizados 142 novos cursos de Pedagogia no país) e, portanto, com qualidade comprometida, de curso e instituições de ensino superior para formação de professores. (p.145).

83 Se os embates discursivos em relação aos institutos de ensino superior foram acirrados, no que diz respeito à formação de professores por meio da educação a distancia, o mesmo não aconteceu. Possivelmente, em meio a tantas reconfigurações

parágrafo 3º, inciso III), de tal modo que, até o fim da *Década da Educação* (ano 2006), somente sejam admitidos *professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*⁸⁴ (Art. 87, parágrafo 4º).

Mais recentemente, a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, institui a política nacional de valorização e formação de professores. Ela cria o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende o Exame Nacional de Certificação da categoria, além de programas de incentivo e apoio à formação continuada e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. O Exame

sofridas no campo da educação, diga-se de passagem, numa velocidade estonteante, especialmente as questões colocadas pela LDB, no que diz respeito aos programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da Educação a Distância, passaram pulverizadas nas discussões feitas pelas principais entidades e fóruns representantes da formação de professores. Exemplo disso pode ser extraído da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) através de seu GT: Formação de professores. Sabemos a inegável importância deste Grupo de Trabalho na luta em defesa da formação de professores, no embate de idéias, nas análises de trabalhos, nas discussões políticas, na circulação e divulgação de novos conhecimentos na área da formação de professores. Entretanto, até sua 25ª Reunião Anual, realizada em Caxambú, em setembro de 2002, de acordo com o Balanço da pesquisa no campo da formação de professores, trabalho encomendado por este mesmo GT, ficamos sabendo que apenas um trabalho envolvendo programas de educação a distância e formação de professores havia sido aprovado para possíveis discussões neste GT, ao longo de sua existência. Um outro dado que pode ser apresentado diz respeito aos periódicos nacionais, publicados entre 1999 e 2002, os quais, por uma razão ou outra, publicaram números especiais, ou dossiês sobre políticas públicas para a educação. Entre eles: Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Educação E Sociedade, vol. 23 – Número Especial, Campinas: CEDES, 2002; Dossiê Políticas Públicas de Ensino Superior, Educação em Revista, Vol. 35. Belo Horizonte:UFMG, 2002; Políticas Públicas e Educação. Cadernos CEDES. Campinas:CEDES, 2002; Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências, Educação e Sociedade, vol.68, Número Especial, Campinas:CEDES, 1999. De acordo com o levantamento que fiz, posso dizer que os olhares diversos sobre as políticas educacionais não avistaram nem desviaram os olhares sobre a educação a distância como alvo de suas problemáticas. No máximo, é possível afirmar que respingaram água aos olhos.

84 O ministro da Educação, Cristovam Buarque, homologou a decisão da CNE - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que ameniza o embate discursivo que vinha sendo tecido sobre a exigência de curso superior para os professores de Educação Infantil e das primeiras quatro séries do ensino fundamental. São quase 800 mil professores que não possuem formação superior. Segundo a Secretária de Educação Infantil e Fundamental, Maria José Feres, a decisão leva em conta ainda que o artigo 62 de Lei de Diretrizes e Bases da Educação deixa clara a exigência de apenas o curso médio, na modalidade Normal, para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas primeiras quatro séries do ensino fundamental. A questão da formação superior para estes professores está no artigo 87 das Disposições Transitórias, como uma meta a ser alcançada em 10 anos, e não como uma obrigatoriedade, explicou a Secretária. A resolução do CNE deixa claro que, mesmo depois de 2006, será permitido o exercício da docência neste nível de ensino aos professores com nível médio na modalidade Normal, inclusive para ingresso na carreira. É possível ser um bom professor sem ter nível superior, explicou o Ministro da Educação, acrescentando que a dúvida vinha obrigando muitos professores a gastar quase tudo que ganham para fazer cursos, muitas vezes em universidades que não correspondem às exigências de qualidade. O Ministro garantiu que o MEC vai continuar desenvolvendo ações visando à formação de professores da Educação Básica, como os cursos da Universidade Aberta, que vem sendo implementado pela Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC, e o Programa de Formação Continuada de Professores, desenvolvido pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (Seif) do MEC. Pelas novas regras do Financiamento Estudantil (Fies), têm preferência na concessão do financiamento os alunos de cursos de licenciatura e Pedagogia, carreiras próprias para as funções do Magistério. MEC, 03/08/2003.. Disponível na Internet no site do MEC.

Nacional de Certificação de Professores, uma espécie de provão do magistério, destina-se a todos os professores, mas a participação dos profissionais em exercício e dos concluintes do curso normal é voluntária. Farão a prova os alunos que estiverem concluindo cursos superiores de Licenciatura e Pedagogia. *O exame é um acréscimo ao diploma, um ponto a mais na valorização, no recrutamento de professores*, afirma a secretária da Educação Fundamental do MEC, Maria José Feres, em entrevista concedida ao Jornal Aprender em 30/06/2003.

Ainda nesta mesma entrevista, a Secretária afirma que no caso dos alunos concluintes, o Exame de Certificação *vai avaliar as instituições também. Para os professores que já estão em sala de aula, será uma formação continuada em serviço*. A certificação será feita nas áreas de Educação infantil; Ensino Fundamental (anos iniciais); Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Línguas Estrangeiras; Educação Física; Artes e Gestão. Está agendado para que em 2003, o Exame Nacional de Certificação seja destinado exclusivamente aos professores da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. *O certificado terá validade de cinco anos e não constitui condição obrigatória para o exercício da profissão*, lembra Maria José Feres (ib.). E conclui: *ele pode ser utilizado pelas redes de ensino como critério de seleção, avaliação, promoção e concessão de benefícios*.

Estas questões encontram-se em pauta nas atuais discussões das instituições formadoras de professores e das entidades em defesa da valorização do magistério brasileiro. Embora ainda estejamos vivendo um tempo marcado por problematizações acerca das conseqüências destas políticas sobre a vida profissional do magistério público no Brasil, dimensão esta que certamente dificulta uma análise mais cuidadosa, o que me parece certo é que este tipo de prática de governo inscreve-se no modelo das atuais políticas sociais onde o direito à escolha, e a qualidade desta escolha, converte-se em exigência arbitrária imposta aos professores e as professoras numa concepção retalhada e desqualificada da cidadania e da profissionalização docente. Consagra-se a importância atribuída à liberdade de escolha e à equidade social – o Exame de Certificação, *não constitui condição obrigatória para o exercício da profissão*, o professor tem “liberdade para optar” – não como a expressão de um

enfraquecimento das práticas de governo sobre os professores, mas sim como a afirmação dos princípios de reformulação da governamentalidade colocada, hoje, em termos das expectativas das escolhas individuais.

No "reino absoluto da flexibilidade" (Bauman, 2000, p. 36), a certificação dos professores parece aproveitar a experiência política já colocada em prática pelos programas de formação continuada para professores oferecida pela modalidade da EAD no Brasil desde sua implantação. A cena política repete o cenário da maleabilidade colocada pelos programas de EAD, ou seja, da liberdade de escolha, da autonomia na tomada de decisões, seguindo a trama de uma história em que os personagens são convidados a participar do drama da educação brasileira a partir de uma tomada de decisão pessoal. Neste enredo são oferecidos aos docentes lugares de sujeitos inovadores e responsáveis, que optam por se "capacitar" por entenderem que a sociedade "mudou" e requer da prática docente um constante atualizar-se.

Este novo tipo de gerenciamento, ou ainda, a proposta de autogerenciamento, presente no campo das políticas de formação de professores no Brasil, a exemplo da lógica que orienta as demais políticas sociais brasileiras inserem-se no clima político que privilegia a auto-regulação e a autoconstituição individual como uma reatualização das práticas de governo das sociedades neoliberais.

A seguir, passo para as principais políticas a serviço da formação de professores na modalidade da EAD.

7.1 – Políticas de formação continuada de professores/as na modalidade da educação a distância

As políticas de formação continuada de professores na modalidade da EAD encontram-se gerenciadas na esfera federal pela Secretaria de Educação a Distância – SEED, criada em 27 de maio de 1996. Segundo seus coordenadores, representava (e continua apresentando-se como tal) a clara

intenção do atual governo em investir na educação a distância e nas novas tecnologias *como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira* (disponível na Internet, www.mec.gov.br/nivemod/educdist.shtm).

Dentre os Programas que vêm sendo desenvolvidos pela SEED, destacam-se: o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO; o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED⁸⁵, o Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício – Proformação e o Programa TV Escola.

Logo de saída, cabe ressaltar que, assim como eu, quem mantém visitas regulares ao *site* do Ministério da Educação e Cultura, e mais especificamente à *home page* da Secretaria de Educação a Distância (SEED), facilmente verifica que os programas desenvolvidos e coordenados por essa Secretaria, ao contrário do que aconteceu durante o governo passado, no qual as atualizações eram constantes e estonteantes, encontram-se, agora, com tímidas atualizações, sendo que grande parte das “notícias” e dos conteúdos anunciados dizem respeito a decisões do governo anterior. Só para dar um exemplo, quase todos os documentos referentes aos programas em EAD, coordenados por esta Secretaria, não sofreram, até agora, grandes modificações no ano de 2003.

Entre os Programas desenvolvidos pela SEED, três deles encontram-se notoriamente a serviço dos professores das escolas públicas brasileiras. Um deles, o Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício – Proformação – inicialmente ocorreu em caráter experimental (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), no início do ano de 1999. Em setembro de 1999, a equipe da Coordenação Nacional de Implementação do Proformação foi instalada na Secretaria de Educação a Distância. Atualmente, o Pacto de participação foi assinado por treze estados, compreendendo as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste: Rondônia, Mato Grosso, Goiás, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Alagoas, Piauí, Ceará, Paraíba e Maranhão.

85 O Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância – PAPED, lançado em 1997, consiste no apoio financeiro à realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado que tenham como foco a Educação à Distância (EAD) e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à educação.

O Proformação, no dizer de seus planejadores, é um curso de nível médio com habilitação em Magistério, destinado aos professores sem habilitação mínima que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola. Funciona na modalidade de educação a distância, incluindo atividades de estudo individuais e coletivas, a serem desenvolvidas com o apoio de um *tutor* e de um serviço de comunicação que orientam e auxiliam a aprendizagem do professor cursista.

Conta com recursos financeiros do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – e sua estrutura organizacional compreende ações desenvolvidas tanto no nível nacional, como nas esferas municipais e estaduais. Entre os objetivos colocados pelo Programa, destacam-se a elevação do *nível de conhecimento e da "competência" profissional dos docentes em exercício e a valorização do Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino* (Cf. Proformação, Guia Geral, 2002 p.11).

O PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação – foi criado através de um ato administrativo: a Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Vem sendo desenvolvido num trabalho de parceria entre o MEC e os governos estaduais e alguns municipais. De acordo com seus coordenadores, objetiva introduzir as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas públicas de ensino médio e fundamental. Tem como alvo os professores das escolas públicas, os quais são capacitados em dois níveis: os chamados "professores multiplicadores" e os "professores de escola", ou "professores facilitadores". No entendimento dos elaboradores do PROINFO, a valorização do professor obedece a um princípio pedagógico entendido como "professor capacitando professor". Justificam tal compreensão, na medida em que os professores "multiplicadores" são docentes especialistas na capacitação de professores de escola. Essa "capacitação" dos "professores de escola" é realizada nos chamados Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). De acordo com as informações disponíveis na Internet, no *site* do PROINFO, só no Estado do Rio Grande do Sul conta-se hoje, com 12 Núcleos de Tecnologia Educacional, sendo que dois deles estão localizados na cidade de Porto Alegre. Atende a 91 escolas

do Estado, 9 localizadas em Porto Alegre, totalizando 72 professores multiplicadores e 1091 professores de escola, ou professores facilitadores.

O mais extenso dos Programas a serviço dos professores das escolas públicas brasileiras é o Programa TV Escola, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância – SEED, dirigido à profissionalização dos professores do ensino fundamental e médio.⁸⁶ De acordo com o entendimento de seus elaboradores, seus principais objetivos são *a capacitação, atualização e valorização dos professores da rede pública de ensino fundamental e médio e o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem* (disponível na Internet, www.mec.gov.br/seed/tvescola)

Esse programa é composto de um *canal educativo*⁸⁷, que transmite 14 horas de programação diária, com repetições de seus programas quatro vezes por dia. A programação destinada aos professores do Ensino Fundamental tem 2 horas de duração, sendo reprisado três vezes ao dia, totalizando 6 horas destinadas ao Ensino Fundamental. Às sextas-feiras, vai ao ar o programa *Vendo e Aprendendo*, que veicula "sugestões" de possíveis formas de utilização dos vídeos que compõem o Programa. Aos sábados e domingos, é veiculado nesse canal o chamado *Escola Aberta*⁸⁸. O Programa é complementado pela Revista TV Escola e por cadernos TV Escola, ambos publicados e distribuídos bimestralmente às escolas, como material de apoio.

Fora isso, as escolas recebem, além do *kit tecnológico*, o *Guia de Programas*, editado e distribuído uma vez por ano. Este material contém descrição dos vídeos e dos programas exibidos pela TV Escola. A programação da TV Escola inclui ainda o Programa *Salto para o Futuro*, especificamente produzido para o aperfeiçoamento de professores.

86 É importante frisar que o programa TV Escola, planejado em 1995 e implementado em março de 1996, destinava-se ao ensino fundamental. Foi ampliado para o ensino médio, a partir de outubro de 1999.

87 Cabe destacar que, desde junho de 2001, este programa vem sendo transmitido por quatro operadoras de transmissão de sinal digital. São elas: DT.Com, DirecTV, Teccat e Sky. Através dessa "parceria" entre a TV Escola/SEED e as referidas operadoras, o MEC estima ampliar o "público" em mais de um milhão de "telespectadores" (Boletim Trimestral do Programa de Formação em Exercício, ano 1, nº 2, junho- agosto, p.8, 2002).

88 Este programa transmite filmes, programas de prevenção de doenças, cursos de culinária e aborda temas gerais.

*Salto para o futuro*⁸⁹ é produzido pela TV Educativa Brasil (TVE) e, nas palavras de seus organizadores, *tem como proposta a formação continuada e o aperfeiçoamento de docentes que trabalham em Educação, bem como alunos dos cursos de magistério* (disponível na Internet, www.tvebrasil.com.br). O programa vai ao ar diariamente, ao vivo, pela TV Escola, sendo reprisado pela TVE Brasil e por diversas emissoras, em vários estados do país. De acordo com as informações fornecidas pela TVE Brasil, *o programa atinge mais de 250 mil profissionais docentes por ano e tem como objetivo possibilitar que professores de todo o país revejam e reconstruam seus respectivos princípios e práticas pedagógicas, mediante o estudo e o intercâmbio, utilizando diferentes mídias - telefone, fax, TV, boletim impresso e computador - em articulação com a educação presencial* (ib).

Cabe ressaltar que o programa Salto para o Futuro, da TV Escola, em setembro, vai colocar no ar uma série sobre o programa Brasil Alfabetizado, projeto da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) do MEC. Este programa tem como meta alfabetizar 20 milhões de jovens e adultos até 2006. O projeto para o programa Salto para o Futuro está dividido em cinco temas centrais: Alfabetização de jovens e adultos: um pouco da história; Sujeitos do processo de alfabetização; Alfabetizar jovens e adultos é só o começo; Leitura do mundo. Leitura da palavra; e Avaliação da aprendizagem. O trabalho, entre outras coisas, servirá de subsídio para o debate sobre alfabetização com professores, alfabetizadores, organizações governamentais e não-governamentais e parceiros do Brasil Alfabetizado (Disponível na Internet, <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/>>).

Nitidamente, ao menos nas fases iniciais, estes programas dirigiam-se para as regiões brasileiras produzidas como as "mais pobres do Brasil", ou, ainda, "aquelas que têm fome e que precisam do Brasil que come". Neste

89 Para a efetivação dessa proposta, em dezembro de 1990, teve início um "Círculo de Estudos sobre a Modernidade e Educação Básica", com o intuito de disponibilizar os recursos e serviços tecnológicos no campo da educação. O argumento era o de que "a educação à distância pode ser considerada a forma capaz de romper as barreiras do espaço e do tempo e de reconstruir as bases educacionais do país, levando-o a galgar patamares alcançados pelas nações mais desenvolvidas." (Brasil, 1992 : 7) Como primeira experiência dessas discussões e intercâmbios internacionais, em 1991 foi criado o projeto piloto do Programa, denominado, nesse primeiro momento, *Jornal da Educação*: edição do professor. Já em 1992, o Programa passou a chamar-se "Um Salto para o Futuro", com algumas alterações em seu formato original.

sentido, as doações aos professores famintos por *aprender a aprender* devem ser oferecidas de forma "alegre e prazerosa e inovadora": vídeos, filmes, entrevistas colocando na tela conhecimentos rechonchudos de ciência fabricados, via de regra, nos gabinetes "globais" para organizar e redimensionar a cultura local dos *que vivem em nossas terras*. Reativa-se assim o velho legado histórico da EAD no Brasil.

De forma esquemática, pode-se dizer que tanto o *Programa Proformação* quanto o *Programa TV Escola e os desafios de hoje* mantêm uma estrutura organizacional muito próxima. Ambos fazem parte das políticas de formação de professores⁹⁰ na modalidade da EAD, na medida em que utilizam em seus processos formativos as tecnologias de comunicação e informação. Nestes casos específicos, as novas tecnologias restringem-se à utilização do vídeo e da TV.

Nos dois cursos, a formação dos professores cursistas acontece por meio de materiais audiovisuais (fitas) e materiais impressos (os módulos que constituem as etapas de cada curso), sendo que ambos exigem encontros presenciais, os quais são realizados quinzenalmente e coordenados pelos tutores de turma. Via de regra, a tutoria é ocupada por estudantes dos cursos de licenciatura, preferencialmente os acadêmicos dos cursos de Pedagogia, sendo que, em alguns estados, a tutoria é ocupada por professores com "experiência" profissional, não sendo exigida titulação acadêmica em nível superior. Os tutores são orientados pelas equipes pedagógicas, formadas em cada um dos núcleos responsáveis pelo *Programa TV Escola e os desafios de hoje*. Resumindo: a equipe pedagógica de cada núcleo responsável pelo TV Escola orienta os professores tutores (no melhor dos casos, acadêmicos de licenciaturas), e estes acompanham os processos de aprendizagem dos professores cursistas. Ou seja, nem mesmo os tutores são professores com a formação exigida para tal.

90 Utilizo a expressão formação de professores/as, em detrimento de termos como qualificação, treinamento, reciclagem, atualização e capacitação, qualificações estas também utilizadas pelas políticas de EAD a serviço dos professores e das professoras, na medida em que, em torno da palavra formação, desde Protágoras e Platão, fixa-se como pressuposto que o espírito dos homens não lhes é dado como é preciso e deve ser re-formado. O monstro dos filósofos é a infância, que todavia é também cúmplice deles, pois a infância, que não fala, de alguma forma lhes diz que o espírito não é dado, mas é possível. (...) Formar quer dizer que um mestre vem ajudar o espírito possível, à espera na infância, a realizar-se. (Lyotard, 2001, p. 120).

Um dos materiais utilizados como "ponte de discussão" entre a equipe pedagógica e os alunos cursistas são as atividades desenvolvidas pelas professoras em formação em cada um dos módulos do curso. Em cada módulo, existem orientações de como as professoras devem estudar e como devem se organizar para cumprir suas tarefas de estudo. Entre as sugestões oferecidas pelos cursos, estão a assiduidade aos estudos, que se sugere sejam diárias, e o tempo, que pode variar de noventa minutos a duas horas por dia, ambos considerados pelos planejadores dos cursos como *suficiente para realizar com calma as leituras, aprofundar a reflexão sobre os temas propostos e realizar as atividades do curso* (Curso TV Escola e os desafios de hoje, Módulo II, SEED/MEC, 2002, p.11).

Cada módulo contém, também, várias atividades baseadas na interpretação dos textos que o compõem. Essas atividades têm por função verificar se as professoras assimilaram determinados conteúdos explorados por cada um dos módulos. Como herança da lógica skinneriana, exemplarmente materializada no ensino programado, os cursos elaboram perguntas em intervalos regulares e após uma quantidade pequena de informação. Estes tipos de atividade possuem respostas no final de cada módulo, para que o/a cursista possa comparar suas respostas com aquelas sugeridas pelos planejadores de cada curso. Nos casos em que hajam dificuldades encontradas pelo professor cursista, a sugestão é que *releiam o texto e revejam o vídeo* (ib.p.12). Entretanto, se a "dúvida persistir", a indicação é a consulta aos tutores. Essas consultas, os alunos podem fazer usando as formas de comunicação indicadas na correspondência da universidade em que o aluno encontra-se matriculado. De acordo com informações que obtive junto à coordenação pedagógica do Núcleo Sul do *Programa TV Escola e os desafios de hoje*, coordenado pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG), as formas de comunicação oscilam entre telefonemas e correspondências físicas entre cursistas e tutores.

Os cursos solicitam ainda que cada aluno elabore um memorial. O memorial, segundo os planejadores dos cursos, é definido com um documento que deve ser elaborado passo a passo pelo professor, *no qual devem estar presentes os acertos, as vitórias, os avanços mas também as falhas, os*

momentos difíceis, as paradas, as dúvidas. É uma espécie de diário no qual você vai contando o que está sentindo, refletindo, vivenciando (ib.p.15).

O memorial é ainda descrito como o local em que o professor deve ir *anotando emoções, descobertas, sucessos e insucessos de sua trajetória pedagógica com as tecnologias (ib).* Tem também a função de *promover e praticar a auto-avaliação*, e, para isso, o professor é encorajado a escrever como está seu desempenho, quais as mudanças na sua prática pedagógica, o que faz para superar as dificuldades, quais transformações ocorreram nas suas relações com os alunos.(ib. p. 16). Este tipo de exercício encontra-se devidamente assinalado por ícones indicando que devem ser feitos pelos professores – alunos e remetidos aos tutores. São tipos de exercícios “pedagógicos” que se aproximam daqueles que Larrosa (1995 p.36).descreveu como sendo práticas pedagógicas, nas quais o que realmente importa *não é que se aprenda algo “exterior”, um corpo de conhecimento, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo.*

Neste sentido, os cursos de formação docente na modalidade a distância constroem práticas pedagógicas, ancoradas por um conjunto de perguntas dirigidas a fazer com que os professores reflitam sobre si, a partir de estratégias discursivas que devem operar a partir do deslocamento da posição que o professor ocupa em nossa época: uma posição de ambigüidade que oscila entre sujeito vítima e sujeito--responsável pelo fracasso escolar, mas que os discursos psicotecnológicos oferecem ao professor a possibilidade de mudar. Mudar significa deixar-se orientar pelas regras da “inovação”, da “criatividade”, constituindo-se em “cidadão do seu tempo”. Um dos exercícios propostos pelo Curso TV Escola e os desafios de hoje, exemplificam esta proposta:

Você está satisfeito com os meios e os modos do seu trabalho escolar diário? Pense no comportamento dos alunos, no modo como eles se relacionam entre si e com você ou com nossos colegas de profissão. Você diria que sua comunidade escolar está interessada e participa espontaneamente da busca de conhecimento? Olhe para os seus rostos. Mire nos seus olhos. Sinta a energia que a postura e a conduta de cada um deles expressa. Existem ferramentas e procedimentos que poderiam

ajudá-los a querer ir mais longe, modificar o sistema de ensino, obter mais e melhor aprendizagem?

Por meio da repetição de um conjunto de interrogações que questionam nossas históricas insatisfações profissionais – quem de nós está satisfeito com as instituições escolares que temos? –, a estratégia discursiva da psicotecnologia consiste em repetir um drama que poderá ter um final feliz..Somente dependerá da decisão do professor, pois *quem decide de fato como deve ensinar é o professor*⁹¹ Enredo este no qual o/a professor/a (vítima e responsável por sua condição social e econômica) poderá optar por se transformar, por deixar de ser o que é, ou ainda, permanecer em sua eterna insatisfação profissional. Caso, o/a professor/a concorde na adoção de uma nova identidade, as novas tecnologias se apresentam e são apresentadas como a solução e o desfecho para um final feliz e promissor frente as cruciais problemáticas enfrentadas pela docência.

Não se abre neste jogo discursivo a possibilidade de que as questões políticas, econômicas e sociais possam ser contextualizadas pela escrita de si, que o/a docente é convidado/a a fazer no memorial, por exemplo. Seduzidos/as pela possibilidade de deixar de ser o que somos, e confiantes na mudança que as “novas” tecnologias oferecem ao mundo educacional e ao lugar do professor neste mundo, acabamos, nesta mesma operação, sendo controlados, localizados, fixados, pelos saberes-poderes da psicotecnologia e suas funções, hoje, na política de espaço brasileira.

7.2 – Enredos e dramas fabricados pela psicotecnologia

Segundo esses discursos, torna-se de capital importância a discussão sobre as atuais tecnologias e seus efeitos nos processos de aprendizagem, na medida em que *elas estão presentes em nosso cotidiano não apenas em forma de suportes, mas também de cultura*. Considerando-se que as:

91 Vídeo Escola - Hoje

tecnologias *ampliam nossa visão de mundo, modificam as linguagens e propõem novos padrões éticos e novas maneiras de apreender a realidade* (Tv na Escola os desafios de hoje, Módulo I, 2002, p. 9), o grande desafio tecnológico de hoje, de acordo com a lógica das políticas de formação docente, pela modalidade da EAD, se dá pela possibilidade de educar pela TV.

Os programas televisivos a serviço da formação docente partem, especialmente, do pressuposto de que o professor gosta e tem hábito de ver televisão, *que é um telespectador: já tem contato com a linguagem audiovisual, tem expectativas sobre essas tecnologias e possui certo nível de exigência em relação aos diversos programas, inclusive os educativos* (ib). De acordo com esses discursos, *as tecnologias invadem nosso cotidiano e estão presentes não apenas em forma de suportes, mas de cultura* (Curso TV na Escola e os desafios de hoje – Módulo I, p.20, 2002). Considerando-se as tecnologias como produtos culturais, não faz sentido *ter um pensamento de oposição entre a nossa natureza humana e a máquina, forma concreta com que a tecnologia é reconhecida* (ib.).

As relações de integração entre natureza humana e novas tecnologias da comunicação e informação são trabalhadas a partir de operações discursivas, as quais legitimam a compreensão de que o homem utiliza os recursos tecnológicos como uma *forma inteligente de atingir fins específicos ligados à própria sobrevivência da espécie* (ib. p.13). *O homem precisava de equipamentos que ampliassem as suas competências* (ib). Logo, as idéias de antagonismos entre homem e técnica não se sustentam pelos saberes científicos, são "crendices" espalhadas pelos romances e pelos filmes de ficção científica, os quais são entendidos como *aqueles que exploram esse antagonismo e assustam-nos com ameaças de domínio do homem e da Terra por robôs e outros equipamentos sofisticados, dotados de um alto grau de inteligência, em muito superior ao 'homem comum'* (TV na Escola e os desafios de Hoje,- Módulo 1, p. 21, 2002).

Na narrativa predominante do curso, a história da cultura ocidental é uma história orientada e dividida em etapas e períodos sempre em constante evolução tecnológica, sendo *que a revolução cultural de fins do século XX pode, assim, ser mais bem entendida como o triunfo do indivíduo sobre a sociedade,*

ou melhor, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em texturas sociais (Salto para o futuro, SEED, MEC, 1998, p. 20). Para mostrar "esse rompimento dos fios", esta narrativa afirma que a *própria evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Essa relação apresenta-se até na forma como as diferentes épocas da história da humanidade são reconhecidas pelo avanço tecnológico correspondente. Idades da pedra, do bronze, e do ferro correspondem, na verdade, a momentos em que esses recursos foram transformados e utilizados como tecnologias pelos homens* (TV na Escola e os Desafios de Hoje – Módulo II, p.22, 2002), sendo que o *homem transita culturalmente por intermédio das Tecnologias* (ib).

No quadro desta história evolutiva, chegamos a uma nova "idade social". Idade essa que, de acordo com os discursos psicotecnológicos, inaugura um tipo de sociedade *essencialmente diferente da sociedade industrial que a antecedeu, baseada na produção e no consumo de produtos iguais, em massa* (ib), e caracteriza-se pela *velocidade das alterações no universo informacional e na necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças* (ib). Desta forma, o elemento comum aos diversos aspectos de funcionamento destas sociedades *é o tecnológico* (ib).

Inserida nesta discursividade, a televisão aparece como a mais familiar e acessível das novas tecnologias da comunicação e informação. Ao mesmo tempo, inaugura uma das formas novas de aprender: *novas lógicas, competências e sensibilidades* (ib.p. 18). Esses "comportamentos" são construídos como "bem diferentes" daqueles supostamente produzidos pelo *processo linear, sistemático e previsível das aprendizagens em que predominam os aspectos supostamente racionais, privilegiados pelas "formas regulares de ensino"* (ib). Essas diferenças estariam explicadas pelo enfoque diferencial atribuído à TV nos processos de aprendizagem: *a TV fala primeiro aos sentimentos, às emoções – o que você sentiu e não o que você conheceu. (...). A televisão mexe com o emocional, com as nossas fantasias, desejos, instintos* (ib., p. 26).

Além disso, estes discursos constroem a impossibilidade das práticas escolares trabalharem com as "emoções" e os "afetos", pois é na "tela", e não na escola, *que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar (ib)*. Ao contrário da escola, a *relação com a mídia eletrônica é prazerosa: "ninguém obriga", é feita por meio da sedução, da emoção (...) é mais fácil, agradável, compacta, sem precisar de "muito esforço".(...).*(ib. p. 34). Esta modalidade de educação que se constrói discursivamente, em oposição à educação escolar, agora, adjetivada de educação regular, formal ou tradicional, se apóia especialmente no campo das psicologias. Ainda que os discursos psicotecnológicos recusem e já dêem por vencida a fase dos audiovisuais e suas orientações skinnerianas, o fato é que, afastado o extremismo behaviorista, se evidencia a inserção desses discursos no campo das práticas e dos discursos das psicologias preocupadas em compreender o comportamento humano.

Entretanto, mais do que manter *uma* vertente psicológica como inspiradora das práticas educativas televisivas, a psicotecnologia aproveita-se da própria fluidez que marca o campo das psicologias para fazer disso uma estratégia de poder na captura de conceitos consolidados em outros campos de saber. Como afirma Penna (1990 p. 76), em cada projeto psicológico há um apelo a uma *gnosilogia, ainda que esta em si possa recusar a psicologia pelo conjunto de sua dispersão*. Assim, o projeto psicotecnológico parece transitar entre a psicologia genética de Piaget, em uma biologia "logicizada", e o cognitivismo na inteligência artificial, na cibernética e na teoria da informação.

De acordo com estes discursos, uma educação, para ser libertadora, deve tomar como objetivo os modos de *pensar, fazer e sentir* dos alunos, sendo que esses modos podem ser aperfeiçoados indefinidamente, qualificando os sujeitos do processo educativo. Classificam esses modos da seguinte forma:

Os "modos de pensar" *são atividades abstratas que se utilizam de imagens ou de códigos lingüísticos para representar o mundo e preparar respostas aos acontecimentos (ib. p.43)*. Desta forma, *essas atividades têm recebido muitos nomes: habilidades, capacidades, competências, operações, comportamentos (ib)*. Entretanto, *o nome é menos importante, desde que o aluno aprenda a pensar (ib)*. Já, os "modos de fazer" *são entendidos como ações*

que realizamos com o nosso corpo e com as ferramentas que podem ser consideradas prolongamentos dele. A diferença entre os modos de pensar e os de fazer é que estes são concretos, enquanto o pensar é abstrato e se utiliza de imagens e signos. Como atividades que são, as ações e o pensamento podem fazer-se metodicamente (ib). Assim, o sentido da educação libertadora consiste em orientar o estudante para pensar e agir com método, ou seja, proceder com autonomia, por si próprio, para resolver os problemas com os quais depara e, quando forem desconhecidos e não tenham solução pronta, para responder a eles com originalidade ou criatividade. Quanto aos modos de sentir, são, segundo Jean Piaget, uma energia que acompanha o que cada um de nós faz ou pensa. Pensamos ou fazemos com interesse, gosto ou raiva (...) há sempre alguma emoção, afeto ou valor nos nossos atos ou nas nossas reflexões, sobretudo quando fazem parte do convívio social (ib.pp. 43-44).

Em poucas palavras: fica explícito nos "modos" que constituem a educação libertadora autoproclamada pela psicotecnologia que o conceito de competência associa-se à competência cognitiva. A psicotecnologia, entretanto, correlaciona a noção de "competência" com o modo de fazer, ou seja, o pensar encontra-se "metodicamente" associado à ação. Este estreitamento entre as noções de modo de pensar e modo de agir, coloca conhecimentos e comportamentos como correlatos, onde *conhecer* é responder a partir de determinados estímulos exteriores -, os modos de sentir, as "emoções" que impulsionam as aprendizagens "inteligentes". Neste sentido, os programas de TV, fabricados para formar os professores, servem de "estímulos" à docência a partir dos modos de endereçamento que são oferecidos pela programação televisiva. As "emoções", os "sentimentos", as "energias" que acompanham as ações e os pensamentos dos professores são "endereços" colocados à disposição dos docentes para que estes gostem, se emocionem e se reconheçam de determinadas maneiras. Em poucas palavras, espera-se que as professoras e os professores ocupem os modos de endereçamento sutilmente oferecidos pelos programas televisivos a serviço da formação docente, através de "dicas", sugestões, depoimentos pessoais, relatos de experiências bem - sucedidas e conselhos de especialistas.

No entanto, é importante que se diga que a noção de competência não apenas orienta as políticas de formação de professores, pela modalidade televisiva, mas também atravessa as atuais mudanças colocadas aos cursos de formação de professores para a educação de base, pelas políticas públicas para a educação. Em um texto produzido por Guiomar Namó de Mello (2001), membro, na época, do Conselho Nacional de Educação, evidencia-se esta proposta. Afirmava a então Conselheira:

a mudança (...) terá que corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta uma sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a construção, nos futuros educadores, das competências docentes que são requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçadas para a educação básica (Mello, 2001, p.150).

Sobre a epígrafe, o imaginário popular tem alguma razão ao descrever a atuação do professor com o ditado perverso que diz: *– quem sabe faz, quem não sabe ensina*, Mello (2001), em sua (Re)Visão radical sobre a formação inicial de professores para a educação básica⁹², defende a idéia de que é urgente reformular a teoria e a prática da formação de professores no Brasil. Segundo a autora, a democratização do ensino e a melhoria da qualidade de educação básica *vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ampliando o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento* (p. 147).

Fica evidente que a mudança proposta como necessária e urgente correlaciona formação de professores com os princípios que orientam a educação básica. Esses princípios, como sabemos, encontram-se, especialmente, no

⁹² Inverto aqui, por comodidade de escrita ao texto, o título do artigo escrito por Guiomar Namó de Mello (1), nomeado "Formação inicial de professores para a educação básica: uma (Re)visão radical"

documento intitulado: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicado pelo CNE e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Neste, as diretrizes encontram-se divididas em duas partes: na primeira, são apresentadas as competências, as aptidões e as capacidades que deverão ser desenvolvidas e adquiridas pelos estudantes no percurso desta etapa da escolarização. A segunda parte dedica-se à apresentação de conceitos e princípios, compreendidos por seus elaboradores, como referenciais que podem contribuir para um melhor entendimento das diretrizes.

Esta leitura é recomendada, de acordo com o Documento-Síntese das Diretrizes Curriculares, porque as diretrizes não estão formuladas conforme o modelo tradicional de currículo, com relação das disciplinas a ensinar, e, sim, de acordo com *o que se quer* que todos os alunos venham a aprender. Em outras palavras, *na forma das **competências** a serem desenvolvidas ao longo da escolarização (CNE/INEP, 2001, p. 4 em negrito no próprio documento-síntese)*. Percorrendo um pouco mais este documento, encontramos um *conceito-chave nas diretrizes para a educação contemporânea no Brasil e no mundo (ib. p.9)*. Trata-se da noção de competência, assim explicada no documento:

Com o advento da sociedade da informação e as novas formas de produção e distribuição do conhecimento, fica claro que o importante não é a quantidade de conceitos e fórmulas que um aluno aprende, mas sua capacidade de usar esse conhecimento e, principalmente, de continuar aprendendo. As competências que a escola deve desenvolver ao ensinar os conteúdos curriculares passam a ser cada vez mais importantes do que os conteúdos em si mesmo (ib).

Em relação à problemática que entrelaça competências com políticas educacionais, muitos estudiosos da área de formação de professores vêm colocando em xeque uma ampla literatura, especialmente estrangeira, sobre formação de professores, que até então emoldurava nossas bibliotecas, ocupando na prateleira dos importados um papel de destaque. De fato, a década da educação deu uma atenção especial aos estudos que centraram suas investigações na vida dos professores (Nóvoa, 1995), nas competências dos

professores (Perrenoud, 1999; 2000), nos diversos tipos de professores possíveis: construtivista, reflexivo, pesquisador, (Schon; Tardiff, entre outros).

No que diz respeito às críticas que vêm sendo feitas à pedagogia das competências, Ramos (2002, p. 3) faz a seguinte colocação:

A idéia que se difunde quanto à pertinência do uso da noção de competência pela escola é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação. No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Na análise apresentada por Ramos (2002), a noção de competência, arcabouço teórico e prático dos programas oficiais para formar professores em serviço, está diretamente associada à ação, incorporando a idéia da construção do conhecimento, desenvolvida por Piaget. O que está na base dessa perspectiva de entendimento é a idéia de que a aprendizagem é favorecida mediante desestruturações de esquemas mentais, os quais acontecem a partir da interação dinâmica entre os conhecimentos adquiridos nas experiências vividas e os conhecimentos formais (cf. Ramos, 2002). Dito de outra forma, a competência compreendida como um *atributo subjetivo* (Ramos, 2002, p. 2) centra o processo de aprendizagem no sujeito que aprende (sua competência para) e torna os conteúdos curriculares periféricos no processo de aprendizagem. Logo, o enfoque das políticas de formação docente é dado pela afirmação de que saber é fazer.

Nesta perspectiva, a escola passa a dar visibilidade ao *professor competente*, visto que se privilegia este espaço como formador de *competências* docentes especialmente na modalidade política da formação em serviço. Quanto especificamente à formação continuada ou formação em serviço, pressupostos presentes nas iluminações teóricas (ainda que com tonalidades diversas), trazidas pela noção de *formação continuada* (Nóvoa, 1992, Perrenoud, 1993;

Pereira, 2000), o raciocínio básico é o de que, ao valorizar o conhecimento do professor em um processo interativo/reflexivo, contribui-se para uma análise/reflexão/transformação da própria prática docente.

Estes discursos que valorizam a formação continuada dos professores tecem laços com aqueles que descrevem e, via de regra, prescrevem as mudanças sofridas, ou ainda, necessárias pela chamada "era da globalização". As palavras de Pereira (2000) exemplificam este entrelaçamento:

Hoje, a riqueza de um país está em seu padrão educacional que possibilita a inserção soberana na economia internacionalizada. E qualquer projeto de educação deve ter por base a formação de professores. Esta formação (insiste-se) é um processo longo, complexo e singular que não se finaliza com a obtenção do título do licenciado. Solicita-se do docente um contínuo aprimoramento profissional e reflexões críticas sobre a prática pedagógica, pois a melhoria efetiva do processo ensino-aprendizagem só acontece através da reflexão contínua do professor.

Segundo Freitas (2002), a formação continuada *é uma das dimensões importantes para a materialização de uma 'política global para o profissional da educação', articulada à formação inicial e à condição de trabalho, salário e carreira (...).* (p.149, grifos da autora). E, logo a seguir, a autora explica que a educação continuada, defendida pelo movimento de educadores como uma política de valorização do magistério, perdeu, no quadro das atuais políticas governamentais, esta característica. Isto porque houve um deslocamento ao colocar no professor a responsabilidade, que seria do Estado, do aprimoramento de sua formação. Logo, esta deixa de ser um direito do professor para se constituir em dever (Freitas, 2000, p.150).

Já para os discursos defensores da EAD, uma das formas mais utilizadas no mundo inteiro para democratizar o acesso à formação continuada dos professores é justamente a dos processos formativos, baseados na utilização de vídeos, transmitidos em sinal aberto ou fechado de TV, ou distribuídos em fitas. Nesse sentido, e considerando-se a "massa" de professores leigos no Brasil, a psicotecnologia constrói um discurso em que parte do pressuposto que é

impossível às instituições formadoras atender a todos, na medida em que se *generalizou a consciência do direito à educação e a convicção de que, sem o acesso à escola e aos estudos que nela se realizam, já não é possível viver bem e progredir* (TV na Escola e os desafios de Hoje -Módulo 1, 2002, p. 40).

A suposta "generalização" da "consciência dos direitos" é trabalhada a partir de jogos discursivos nos quais o professor "inovador", "criativo" e "crítico" não apenas deve sentir-se no dever de se atualizar continuamente, "mantendo-se em dia" com os conhecimentos, mas também deve tomar para si a responsabilidade de solucionar no campo da educação, questões nitidamente políticas e econômicas. Mesmo colocando a escola como central nos processos de aprendizagem em geral, incluindo aí a formação continuada dos professores, a psicotecnologia se mostra como um campo de possibilidades que efetivamente pode e deve contribuir para que as práticas docentes realizem um ensino de qualidade.

A partir de um conjunto de interrogações, a trama apresentada pelo conjunto dos textos que compõem as políticas de formação de professores na modalidade televisiva, repete invariavelmente o mesmo enredo. O texto é organizado pelos planejadores políticos de forma a polarizar a educação regular com a educação televisiva. De um lado, a escola pública, seus rituais de ensino e seus sujeitos são descritos como fazendo parte de uma instituição social que agoniza frente ao novo modelo de sociedade. Nelas, os sujeitos da educação, professores e alunos, são apresentados como indivíduos descontentes, frustrados em seus objetivos educativos, desesperançados profissionalmente. Por outro lado, constrói as novas tecnologias da educação e a educação, na modalidade a distância, como instrumentos salvacionistas frente às precariedades vividas no mundo da escola e frente a ausência de políticas efetivas de valorização da docência. Ao mesmo tempo, elege a educação a distância como o tipo de educação que atende as exigências sociais e políticas colocadas pelo novo modelo social.

Neste sentido, a educação televisiva é apresentada aos docentes como uma dádiva política capaz de viabilizar aos professores, especialmente, aqueles residentes nas zonas rurais ou nas zonas afastadas dos grandes centros

urbanos, a possibilidade de se atualizarem e de compartilharem das "inovações" presentes no campo da educação. Ou ainda, *apontar caminhos para o professor não se sentir sozinho na execução de sua prática*, tal como sugerem os discursos que fazem a apresentação dos programas apresentados pelo Canal Futura, direcionados aos docentes brasileiros.

Intitulando-se como uma *nova abordagem para a aprendizagem* (TV na Escola e os Desafios de Hoje-Módulo 3, 2002, p.67), e inserida no chamado *método tutorial* (ib.) a construção da pedagogia televisiva e, do aluno/ cidadão- telespectador, atravessado por expressões como: "motivação", "emoção", "criatividade", "imagem-ação", pode ser mais bem compreendida quando contextualizada no panorama das políticas sociais predominantes em nossas sociedades, onde o indivíduo, não é mais, simplesmente um corpo com capacidades físicas a serem organizadas e disciplinadas, mas deve ser educado e seduzido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas (Cf. Rose, 1998, p. 43).

Desta maneira, democratização e equidade, totens de luta da educação a distância, se restringem a explorar e divulgar as visibilidades possíveis no interior de um modelo de sociedade que se legitima na tela emoldurada pelas amarras do mercado e pelo apaziguamento das diferenças marcadas pela política do espaço adotada pela sociedade brasileira desde o início do século passado. O enunciado várias vezes repetido tanto pelos textos mediáticos quanto pelos textos impressos de que *saímos do século da produção. Adentramos o século do conhecimento*, (TV na Escola e os Desafios de Hoje - Módulo 2, 2002, p.46), busca sua ancoragem num porto marcado pela realidade concreta vivida por alunos e professores em seus cotidianos, ao mesmo tempo em que reafirma o lugar da televisão como lugar de formação de professores/as, posto que contribuí para que as práticas docentes sejam qualificadas, atuais e inovadoras. O argumento central desenvolvido pelos textos/imagens destes programas movimenta-se pela possibilidade de capturar os professores e as professoras a partir da reativação de sonhos e de motivações pessoais e profissionais construídas de forma individual e coletiva.

Que tipo de escola poderia atender a tanta gente, com necessidades tão diferentes, dispersa por esse mundo que é o nosso país? E se nem todos puderem chegar até a escola ou frequentá-la nos horários em que ela funciona? Se puderem, onde vai caber todo esse pessoal? Como essa escola poderia superar as limitações de tempo, de espaço e de falta de profissionais qualificados? Quantos professores seriam necessários e quantas gerações mais continuariam às margens do "desenvolvimento" até que tantos mestres fossem preparados e pudessem chegar onde seria preciso que chegassem? Que qualidade teria os processos educativos dessa escola? Que administração poderia suportar a flexibilização do tempo da escolaridade e a dispersão geográfica dos alunos? (ib, p.41).

E logo após o/a professor/a encontra a resposta:

As tecnologias da informação e da comunicação oferecem possibilidades extraordinárias à educação, presencial ou à distância. A educação presencial, que é tanto mais adequada quanto menor a idade dos alunos, beneficia-se da qualidade que aquelas tecnologias podem adicionar à relação professor/aluno. A educação a distancia, além de absorver essas qualidades para reduzir o isolamento de professores e alunos, amplia o alcance e a eficácia do processo educativo (ib. p.47).

Assim qualificada, a educação a distância deve ser compreendida e aceita pelos/as professores/as como uma modalidade política voltada à inclusão e a democratização dos conhecimentos. Chave de abertura à profissão docente e seu processo constante de atualização, renovação e "reciclagem", oferece ainda a possibilidade de *romper o isolamento principalmente daqueles que se encontram em regiões mais carentes* (Revista Tv Escola, nº 19, 2000, p.4). Integrados pelo espaço dos vídeos e dos programas televisivos cuidadosamente selecionados pela grade de programação da TV Escola, os professores e as professoras, das diferentes regiões brasileiras, são convidados a participarem de novos projetos e de novas práticas docentes como espaços de formação de uma cultura pedagógica comum.. Estes mecanismos buscam, estrategicamente, tornar invisível os traços historicamente marcados e remarcados pela política de espaço construída em nosso país. Serão as imagens, os *sites* e suas atualizações

instantâneas que tenderão construir um espaço de apaziguamento do outro pela presença produzida pelo mesmo.

Ainda é preciso colocar que, para além do evidente redesenhamento profissional pretendido por estes programas de formação docente, eles operam a partir de discursos e práticas que, ao corporificarem narrativas particulares sobre o professor e a sociedade, os constituem em docentes de uma forma também particular: inovador/a, criativo/a, empreendedor/a, competente, transformador/a, solucionador/a dos problemas da educação brasileira.

7.3 - Quem estes programas pensam que é o/a professor/a? ou, quem os discursos psicotecnológicos desejam que o/a professor/a venha a ser

São diversas as cenas oferecidas pela grade de programação da TV Escola e pelos vídeos educativos que compõem o "pacote" dos programas de formação de professores, na modalidade da EAD, que mostram com clareza "quem" estes programas pensam que é o/a professor/a cursista. Analiso aqui a *Série Escola Hoje*, composta por 14 programas, com duração de 15 minutos cada um dos programas que compõem esta série.

Transcrevo a seguir o conteúdo da seqüência da *Série Escola Hoje* sem deter-me nos diálogos:

O objetivo da *Série* era trazer o dia-a dia de uma escola e os resultados de formas de gestão diferenciadas sobre o trabalho escolar. A diretora aparece como protagonista do filme. A idéia central é mostrar que *quem centraliza muitas vezes não suporta a carga que impõe a si mesma*. A *Série* se desenrola a partir da problematização do papel da direção escolar como um lugar de centralização de poder e de tomadas de decisões sobre o cotidiano da escola. Assumindo o lugar de *quem* decide e responde pelas práticas escolares, a diretora encontra diversos problemas: falta de engajamento das professoras, inconsistência nos projetos da escola, falta de motivação e de integração por parte de alunos, professores e pais. Mas, aos poucos, a partir de uma reflexão

sobre suas práticas administrativas, a personagem principal vai coordenando um processo de mudança em vistas a alcançar as metas de um projeto pedagógico que se quer *competente, consistente e integrado com a comunidade escolar*.

A diretora (trans)formada mostra a gestão escolar como uma prática que requer o compromisso de todos: professoras, alunos, funcionários e pais, sendo que o trabalho escolar aparece como um trabalho coletivo onde os pais devem dar atenção a vida escolar de seus filhos; as professoras devem observar e identificar as diferenças individuais de alunos, demonstrando *habilidade de manejo de sala* e os funcionários incluídos no processo pedagógico promovido pela gestão democrática devem contribuir na organização de materiais escolares. Quem decide são todos/as. A responsabilidade é de todos/as: pais, alunos, professores/as e direção. As professoras compreendem que uma prática "competente" e um "ensino de qualidade" deve estar engajado aos objetivos e metas colocados pelo projeto político pedagógico escolar. Os estudantes assumem o lugar de alunos-comprometidos com os conhecimentos escolares, e os pais aceitam contribuir com melhorias na escola (os chamados amigos da escola), bem como ajudar aos filhos nas tarefas escolares. Os funcionários ao perceberem a mudança de atitudes, por parte dos docentes, também, modificam suas posturas frente às práticas que exercem na organização dos materiais escolares.

No reino da "alegria" escolar, onde "aprender a aprender" é uma festa, a diretora, ainda que posicionada num lugar central, assume o papel de um sujeito sempre pronto para aprender, a dividir responsabilidades, a inovar em suas práticas, a compartilhar problemas, a escutar experiências de outros professores, de alunos e dos pais. Deve ser capaz de servir de exemplo à comunidade escolar, de auto-avaliar-se e de modificar-se frente a esta reflexão. Mudança esta que deve ser relatada e confessada à comunidade escolar.

Os/as professores/as são imagens de sujeitos amorosos, compreensivos, dedicados e fraternos. As dificuldades encontradas em suas práticas docentes são mostradas como problemas a serem resolvidos com "criatividade", "inovação", "tolerância" e "afeto". Imagens de uma "escola feliz", com professores/as, direção pais e alunos trabalhando em equipe "descobrimo

conhecimentos", "inventando novas práticas", "democratizando" o espaço escolar e cantarolando ritmos musicais românticos num clima onde o prazer de ser professor/a é contemplado por imagens de docentes sorridentes, alunos satisfeitos e funcionários, pais e voluntários envolvidos com a educação e as problemáticas escolares.

Este lugar de professor/a dedicado/a, amoroso/a e responsável pela criação de uma escola feliz e criativa é endereçado aos sujeitos da educação. Mas é preciso que eles aceitem estes lugares e desejem adotar esta identidade. Para isto a psicotecnologia oferece vários exercícios em que o/a professor/a é seduzido/a a refletir sobre si mesmo/a, tal como exemplarmente, fez a diretora para conquistar suas metas administrativas na escola. É preciso que o/a professor/a avalie-se, julgue-se, corrija-se, transforme-se em sujeito inovador/a e coloque em ação práticas comprometidas com a mudança da educação brasileira.

Esta narração do sujeito professor sobre ele mesmo é particularmente favorecida pelo uso do memorial e por outros tipos de atividades intercaladas ao longo dos módulos que compõem os cursos de aperfeiçoamento da docência - *veja o vídeo e reflita sobre; pense a respeito de; discuta sobre; imagine-se no lugar de; assista ao programa e relacione-o com sua prática; conte para seus colegas o que você descobriu*. Práticas estas nas quais o/a professor/a é convidado/a, seduzido/a e direcionado/a a julgar-se a partir de determinados critérios que possibilitam um determinado juízo sobre si mesmo. Sendo que *é no critério e sob o critério que as ações podem ser determinadas e julgadas, integradas em um sistema de avaliação* (Larrosa, 1995, p. 77). Neste sentido, a experiência do/a professor/a sobre si mesmo, implicada nestas práticas, poderá constitui-ser numa estratégia de governo voltada à normalização docente.

Ainda importa dizer que essas práticas invadiram o cotidiano da escola pela TV que está na escola e pela escola que está na TV. Fora isto, a presença dos "professores multiplicadores" e dos "professores facilitadores" se constitui também numa das formas utilizadas para tornar a relação entre TV-Computador e Escola, uma relação em busca de simetria.

A diferença aqui será trabalhada a partir da aplicação que cada um/a deve fazer a si mesmo/a dos critérios de juízo dominantes na cultura contemporânea. Agora, não se trata tão somente de capturas disciplinares visando a normalização. Antes se espera que o próprio sujeito seja o legislador de si mesmo.

Importa dizer que, se aceitarmos que as atuais estratégias de governo encontram-se direcionadas pela possibilidade de articular *técnicas de dominação com técnicas do eu*, pode-se, também pensar a psicoteconologia como um novo regime de poder social que contribui, hoje, decisivamente para aprofundar as clivagens existentes na política do espaço adotada pela sociedade brasileira. Contribuindo, desta forma, para auto-regulação e auto-gestão dos sujeitos a partir da sedução e do apelo emocional, voltados à construção da cidadania enquanto um conceito reatualizado..

Por fim, vale ressaltar que tal como nos ensinou Ellsworth (2001), embora o *quem* colocado à disposição dos/as professores/as endereçados pelas políticas de formação docente desperte a imaginação dos professores seduzindo-lhes e propondo determinadas maneiras de ser e de fazer a docência, não há garantias de respostas exatas ou correspondentes. Assim, também é possível pensar que neste espaço social formado entre o *quem* endereçado pela educação a distância e pelas técnicas que a sustentam e são por ela sustentadas, e as respostas docentes, "reinventar" uma subjetividade no lugar de produzir uma determinada identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada história é o ensejo de uma nova história
que desencadeia uma outra
que traz uma quarta, etc.

Essa dinâmica ilimitada da memória é o da
constituição do relato, com cada texto chamando
e suscitando outros textos.

Mas também um segundo movimento, que, se
está inscrito na narração, aponta para mais além
do texto...

(Jeanne Marie Gagnebin).

Concluir é uma tarefa a que não vou me propor aqui.

Agora, quando finalizo este estudo e releio cada parte de seu percurso e o conjunto de sua trajetória, tenho presente que pretendi que cada página escrita ao longo de seus capítulos acenasse para possíveis conclusões, ainda que provisórias e lacunares. Mas, de fato, não tenho prescrições a fazer, não tenho "modelos" pensados e pré-definidos a sugerir, nem mesmo certezas a enunciar. Tudo o que a história da educação a distância no Brasil, me/nos mostrou são fios desobedientes, que ora fogem, ora entrelaçam, contorcem-se, tencionam-se, alargam-se, e por vezes, emaranham-se em uma história da educação brasileira já por tantas vezes tecida e por tantas outras vezes bordada a partir de diferentes fios, matizes e texturas.

Transitar nesta história foi um trabalho de tecelagem que muito mais me levou à difícil tarefa de tricotar no avesso do bordado da história da educação brasileira do que propriamente acompanhar seus desenhos ou bordar novas figuras. A imagem que fica é aquela que busca intensidade e significação pela provável ousadia de entrelaçar o "Outro", com sua cara oposta, o "Mesmo". Deste matiz, emergem as figuras de nossa "raça brasileira", esta "identidade nacional" tão perseguida e tão enviesada nas e pelas práticas de governo.

Se atentarmos para a história da "educação para todos" no Brasil, facilmente nos deparamos com uma história marcada por ensaios, tentativas, nas quais a educação do "povo" brasileiro amparou-se (e ampara-se) nos cálculos de uma cartografia do Outro, neste mapa que é traçado por múltiplas aberturas e saliências, da expressividade e dos rastros do outro.

Na tentativa de "alcançar a todos", os *medias* surgem no mapa da sociedade disciplinar como uma forma de educar/tratar as exclusões sociais desde uma matriz geral da inclusão, da cura, da reabilitação, da preparação, da normalização. Ensaio estes que, como a história nos mostrou, parecem muito mais ter teimado em escapar as grelhas das divisões territoriais e seus mecanismos de controle e vigilância do que propriamente ter se submetido a seus caprichosos rituais e as sutilezas de suas tecnologias. Na experiência vivida pela educação a distância no Brasil, a aposta de controle, de normalização e de colonização do outro pelo mesmo, se traduziu pela re-inscrição do (perpétuo) conflito entre os espaços, sua negação e sua afirmação, numa política de espaço que embora trace espaços/tempos que convivem com problemáticas comuns, na maioria das vezes se ignoram e até mesmo se excluem.

Mas, se os bordados mudaram, se os mapas que tínhamos se perderam, se as sociedades de controle, apresentam um movimento para além do binômio disciplinamento – inclusão, a pergunta que aparece é como fabricar amarras a partir da fluidez dos mapas. Novamente, a educação a distância vem à tela tornando espetáculo modos de vida normatizados, modos de ser e de estar neste "mundo sem fronteiras", buscando capturar o outro a partir da imagem do mesmo.

Assim, o espetáculo pode ser uma estratégia de governo para convencer, seduzir, mostrar que o que é bom aparece e o que aparece é bom, produzindo operações nas quais os sujeitos devem refletir sobre si mesmos, julgar-se, avaliar-se, corrigir-se, na busca pelo esclarecimento, segurança e felicidade no Reino da Informação. Os exercícios propostos seguem a lógica religiosa proposta pelos exercícios pedagógicos do "ver, julgar e agir". As pedagogias colonizadas pelos saberes das psicologias matizaram-se com tonalidades cada vez mais difusas no percurso da história da educação brasileira. Parece-me que hoje, a psicotecnologia emerge como um novo regime psicopedagógico. Os "guias da verdade" metamorfosearam-se (dos religiosos aos intelectuais engajados aos programas de TV educativos e seus sujeitos multiplicadores), mas os exercícios propostos parecem não romper com a sutil arte de governo e seus entrelaçamentos com as tecnologias do eu.

Por um lado, hoje, a fabricação da subjetividade tem se constituído num lugar de forte investimento das políticas sociais de um modo geral, e das políticas de formação de professores/as de forma muito particular. Por outro lado, ao se tornarem mais visíveis do que antes, estas questões e as problematizações que daí decorrem trazem a vantagem de nos levar a compreender a subjetividade *como plenamente fabricada, produzida, moldada, modulada – e também, porque não, a partir daí, automodulável* (Pelbart, 2000, p.12).

È importante dizer ainda que essas políticas a serviço da formação docente, na modalidade da educação a distância, são tão somente um dos modos de fabricar subjetividades em disputa com tantos outros discursos que vem sendo disseminados no campo da formação de professores/as no Brasil, através de projetos educacionais diferenciados. Mas, o mais relevante, penso eu, é descobrir a *quem* cada um destes projetos são endereçados, ou ainda *quem* estes projetos pensam que somos? Neste sentido, possivelmente, a grande tarefa hoje esteja para além de identificar o que somos para tentar reinventar formas de ser. Daí a atualidade de Foucault quando coloca que *talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos*: (Foucault, 1995, p.239).

Só para fechar o texto: Debruço-me novamente sobre as páginas desta tese. Percorro-a da forma como fui levada a percorrê-la. Acompanho, uma a uma, as páginas e os capítulos, seus movimentos, reentrâncias, saliências, lacunas, balbucios... Tantos fios tecidos, tantos fios soltos, tanto esforço de urdidura. Pergunto: Qual o desenho que fica? Fica?

Talvez seja preciso reconhecer que ao tentar perseguir o tema formação de professores na modalidade da educação a distância no Brasil, outros desenhos se fizeram mais fortes. Por mais que eu buscasse seguir o molde já esboçado, a tessitura de outros bordados se mostrava inevitável. Optei por não deixá-los novamente a espera de uma urdidura firme e acabada. Tentei trabalhá-los, não como parte de uma mescla composta a partir de fios mais espessos. Escolhi tecê-los a partir de seus próprios entrecruzamentos. Ou seja, inverti o

bordado. Assim, o desenho que fica se contorce pelos fios que resistem aos assujeitamentos operados na e pela história da educação brasileira.

Parece-me inevitável ter que dizer que a história da educação a distância – construída, passo a passo, à margem da história da educação brasileira - teceu em nossa cultura laços e franjas com a educação do "outro" que esta mesma história produziu. O substantivo "distância" que acompanha a educação, na modalidade, a distância pode ser traduzido pelo desejo permanente de apaziguar o "outro" de modo a torná-lo o mais parecido e previsível com as expectativas e necessidades do mesmo. Em uma palavra, uma estratégia de governo utilizada para a regulação social, hoje.

Não me parece, ainda, apressado dizer que se fez necessário colocar os/as docentes na quadrícula, historicamente, ocupada pelos/as trabalhadores/as assalariados/as brasileiros/as para que nos despertassem à possibilidade de rebeldia e de resistência frente às imposições traçadas pelas políticas públicas em educação. A educação a distância, desenhada às margens das problematizações colocadas pela educação brasileira, não se contentou com o lugar que historicamente lhe haviam reservado. Invadiu o centro de nossas configurações, fez-se presente nos cotidianos escolares, nos cursos de formação de professores/as, nos diferentes campos do saber.

Hoje, reclama para a si o estatuto de educação inovadora, democrática e acolhedora das diferenças. Questiona o tipo de educação a que chama de tradicional, excludente e elitista. Respalhada pelo entendimento que cada professor/a tem liberdade de escolha, "tem direito de optar pelo que lhe convém", a educação a distância parece-me não romper com sua trilha histórica marcada pela liberdade de escolha para alguns e rotas de um destino cruel para os outros.

Finalmente, folheio, uma vez mais, página por página deste trabalho. Uma sensação de estranhamento se faz presente em mim. Lembro-me de algumas palavras colocadas por Larrosa (1982, p.108) quando diz que *somente fica escrito aquilo que já está morto em nós*. Possivelmente, a escrita que fiz já não me pertença mais... Assim, que circule! Nem para o bem, nem para o mal, mas ao acaso...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. O cinema brasileiro no Estado Novo: O dialogo com a Itália, Alemanha e URSS. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba: UFP nº 12,, p 121-129, junho, 1999.
- ALMEIDA JUNIOR, A. A educação higiênica no lar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol, VII, nº 19, p 75-92, janeiro 1946.
- ALMEIDA JUNIOR, A. A escola normal de São Paulo e a sua evolução. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. VII, nº 20,, p 223-232, fevereiro 1946.
- ANDRÉ, M. **O olhar cinematográfico: rede de relações entre o vidente e o visível**. Dissertação de Mestrado em Filosofia da PUC/SP, 1995.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final. VI. Encontro Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador**. Belo Horizonte. 1992 Mimeo.
- AZEVEDO, F. et al. **A reconstrução educacional do Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**, Rio de Janeiro, IBGE, 1945
- AZEVEDO, F. Horizontes perdidos e novos horizontes **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXVII, nº 65,, p 47-64, jan/mar. 1957.
- AZEVEDO, F. Um problema e duas épocas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXXIV, nº 80,, p 17- 30, out/dez. 1960a.
- AZEVEDO, F **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1960b.
- BABO, L. & Valença, **O teu cabelo não nega**, 1932, disponível na Internet, <http://spock.acomp.usf.edu/~campoe/mpb/Lamartine_Babo/teu_cabelo_ao_nao_nega.html> . Acesso em maio 2003.
- BLANCHOT, M. **Foucault como o imaginário**. Lisboa: Relógio D'água Ed. [s.d.].
- BALANDIER, G. **A desordem. elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BARBOSA, E. Espaço - tempo e poder – saber: uma nova episteme? **Tempo Social**. S.Paulo: USP, v. 7, n.1-2, p.111-120. Out. 1995.

- BARRETO, R. **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartel Editora, 1999.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México, Siglo Veintiuno, 1975.
- BAUMAN, Z. **Modernidad y ambivalência**. In: Beriain, J. (Comp.) **Las consecuencias perversas de la modernidad**, Barcelona: Anthropos, 1996, p. 73-119
- BAUMAN, Z. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar – Ed. 1999.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2000.
- BEISIEGEL, C. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, Pioneira. 1974.
- BELLONI, M. **Educação à distância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- BENCHIMOL, Jaime (coord.). **Febre amarela: a doença e a vacina, uma história Inacabada**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio, Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. Nova York, Basic Books, 1976.
- BRAGANÇA de Miranda, J. Intervenção em Debate sobre a questão da Técnica. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Números 5/6, p. 160-186, Lisboa, Edições Cosmos, 1993
- BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: Senado Federal 1932.
- BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1934.
- BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: Senado Federal 1937.
- BRASIL. Decreto-lei - nº 4.048. de 22 janeiro de 1942.
- BRASIL. Decreto-lei nº 19.513 de 25 de agosto de 1945.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 21.111 de 1º de março de 1932.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942.
- BRASIL. Decreto-lei nº 50.370 de 21 de março de 1961.
- BRASIL. Decreto-lei nº 9.853 de 13 de setembro de 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº. 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946.

BRASIL. I Plano Nacional de desenvolvimento (1970-1974).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais -Coordenação de Educação à Distância e Continuada. **Educação aberta, continuada e à distância: um novo cenário para a educação brasileira. Relatório-Síntese**, Brasília : 1994

BRASIL. Lei 4.024 Cria Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. **Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino**. Brasília 1992.

BRASIL. MEC Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, MEC, 1993.

BRASIL. MEC. Lei nº 10.172, de 9/01/2001..

BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE/CES nº 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília: CFE, 1999. (Mimeo.).

BRASIL. MEC/INEP/DAEB. Informe de resultados comparativos do SAEB 1995, 1997 e 1999. Brasília. 1999. (Mimeo.).

BRASIL. PORTARIA Nº 1.403, DE 09 DE JUNHO DE 2003 Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

BRASIL. PR. Decreto nº 3.276, de 6/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário da União. Brasília: Gráfica do Senado, 7/12/99.

BRASIL. PR. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248,23/12/96, pp. 27833-27841.

BURCHELL, G.; GORDON, C. & MILLER, P. The Foucault effect: studies. In: **Governmentality**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

CALDEIRA, E. O problema da formação de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXVI, nº 64, p . 28-43, out/dez, 1956.

- CARNEIRO LEÃO, E. A educação para o após-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. I nº 2, p 165-180, agosto, 1944.
- CARTA de Educação de Adultos – II Congresso Nacional e Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, Vol. XXX, nº 71, p 81-95, jul/set, 1958.
- CARTA de Recomendações da Conferencia Regional Latino – Americana sobre educação primária gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXVI, nº 63, p 158-178, jul/set, 1958,
- CARTA de Recomendações da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXVI, nº 63, p 179-201, out/dez, 1956.
- CASTRO, R. O homem multidão. In; Fundação Roquette Pinto, **Revista especial dos 60 anos da rádio MEC**. Rio de Janeiro: MEC, p 2-19, 1999.
- CHANTLER, P. & HARRIS, Sim. **Radiojornalismo**. São Paulo, Summus, 1998.
- CNBB – **Encíclica Ad Petri Cathedram**, 30/12/1959: AAS 52 , p 57-59, 1959.
- CNBB – **Encíclica Mater et Magistra**, 15/05/1961: AAS 53, p 402,1961.
- CNBB – **Encíclica Pacem in Terris**, 11/04/1963; AAS 55 (1963) p 295.
- CNBB. **Jornal da arquidiocese**, nº 77, ano VII, março, 2003.
- COMISSÃO de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999.
- CONFEDERAÇÃO Nacional Dos Trabalhadores em Educação. **Retrato da Escola II**. Brasília, DF: CNTE, 2001. Disponível em <www.cnte.org.br> acesso maio de 2003.
- CONFERÊNCIA de Tóquio – **Adult Education in Brazil**. 1982.
- CONFERÊNCIA Internacional de Instrução Pública XVI. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro::INEP, Vol. XXII, nº 55, p 75-94, jul/set 1954.
- CONFERÊNCIA Internacional de Instrução Pública XVIII. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**,: Rio Janeiro: INEP, vol. XXV, nº 68, abr/jun, 1956
- CONFERÊNCIA Internacional de Instrução Pública XXVIII – Recomendação nº 58 – alfabetização e educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XLIV, nº 100, out/dez, 1965.

- CONFERÊNCIA Nacional de Educação XII In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXVI, nº 64, p 132-140, out/dez, 1956.
- CONGRESSO Nacional de Educação de Adultos. II. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXX, nº 71, p 81-95, jul/set, 1958.
- CONSELHO Nacional de Educação. Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001, (documento síntese).
- CORAZZA, S. **História da infatibilidade: A-Vida-A-Morte e mais-valia de uma infância sem fim**. PPGEDU/UFRGS, 1998. (Tese de Doutorado).
- CORRÊA, A. **Educação permanente e educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bloch. Ministério da Educação e Cultura/Movimento Brasileiro de Alfabetização. 1978.
- CORRÊA, A. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAAL, p 472., 1979.
- COSTA, F. **O primeiro cinema: Espetáculo, Narração, Domesticação**. (Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica), PUC/SP, 1994.
- COUTO, M. **O Selvagem**- 1934 [s. ed.]
- COVRE, M. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo Ática 1990.
- DEACON, B. et all. **Global Social Policy. International Organizations and the Future of Welfare**. Londres:Sage, 1997.
- DEAN, M. **Critical and Effective Histories: Foucault's Methods and Historical Sociology**. Londres : Routledge, 1994.
- DELEUZE, G. **Conversações - 1972 -1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34,1992.
- DELEUZE, G. **Foucault**. S.Paulo: Brasilense. 1991.
- DEMARTINI, P. Tecnologia Educacional ensino supletivo. **Tecnologia educacional**. Ano VII, nº 20, p 32-36, Rio Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, jan/fev 1988..
- DICIONÁRIO Universal da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dIDLPO>> Acesso em 2003.
- DINIZ, O. I Seminário de Formação de Docentes para a Educação Profissional. Educação e Tecnologia – O Professor Sempre Mestre?! **Tecnologia educacional** vol. 26, nº 143, p 11-14, Rio Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, out/nov/dez, 1998.

- DORNELES, M. **O Mobral como política pública : a institucionalização do analfabetismo**. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- DOSSIÊ POLITICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR. **Educação em Revista**, nº 35, Belo Horizonte, FaE/ UFMG, CEDES, julho, 2002.
- DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo, e da hermenêutica**. Rio Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: Uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: Silva, T. (org). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- EWALD, F. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega. 1993.
- FAURE, E. et all. **Aprender a ser : La Educación del Futuro**. Madri, Alianza/UNESCO, 1974.
- FAVERO, M. Posicionamento da alfabetização de adultos em projeto de desenvolvimento integrado. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Rio Janeiro: INEP, vol. 59, nº 131, p 423-430, jul/set, 1973.
- FECHNER, T. (1966). **Elements of psychophysics**. New York: Holt, Rinehart and Winston..
- FEDERAL. *Communications Comission. Instructional Tecnology to improve learning. Information Bulletin*, 21-B, jan, 1970.
- FISCHER, R. A paixão de trabalhar com Foucault. In: Costa, M. (org) **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em investigação** Rio de Janeiro: D P & A, 2002. p 39-60.
- FISCHER, R. **Adolescência em discurso: Mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996. (tese de doutorado).
- FISCHER, R. O estatuto pedagógico da mídia: Questões de análise **Revista Educação & Realidade – Cultura Mídia e Educação**, vol. 22, nº 2, p 59-79, jul/dez Porto Alegre UFRGS/FACED, 1997. p 59-79
- FISCHER, R. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO: Políticas e Tendências, **Educação & Sociedade**, nº 68/Especial, ano XX, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, dezembro 1999.

- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, M. A Governamentalidade. In: MACHADO, R. (Org). **Microfísica do Poder** (Org) Rio Janeiro: Edições Graal, 1992_a p.277-293.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. Ed. Loyola, 1999_a.
- FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio Janeiro: Nau, ed; 1999_c.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992_b. (Coleção Ensino Superior).
- FOUCAULT, M. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade: Curso do Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999_b.
- FOUCAULT, M. Genealogia e poder. In: MACHADO, R. (Org). **Microfísica do Poder** (Org.) Rio Janeiro: Edições Graal, 1992_a p.167-178.
- FOUCAULT, M. **Genealogía Del Racismo**, Madri: La Piqueta, 1992_c.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio Janeiro: Graal 1990.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, R. (Org). **Microfísica do Poder**. Rio Janeiro: Edições Graal, 1992_a p.15-38.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo, e da hermenêutica**. Rio Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio Janeiro: Jorge Zahar Ed; 1997.
- FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. .In: MACHADO, R. (Org). **Microfísica do Poder**. Rio Janeiro: Edições Graal, 1992_a p.179-192.
- FOUCAULT, M. Sobre a prisão. In: MACHADO, R. (Org). **Microfísica do Poder** Rio Janeiro: Edições Graal, 1992_a. p.129-144.
- FOUCAULT, M. *Technologies of the self.*(<Les techniques de soi.>) **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 783-813.
- FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: MACHADO, R. (Org). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992_a p. 1-14.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes 1988.
- FREIRE, P. , SHOR, I. **Medo e ousadia; o cotidiano do professor**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes. 1986. p 142.
- FREITAS, H. Cenário Educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: **Simpósio do LAGE**, 3, 2000. Jundiaí: Anais Simpósio do LAGE, Jundiaí 2000.
- FREITAS, H. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Políticas Públicas para a Educação: Olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação & Sociedade**, vol. 23, nº 80/Especial, setembro, 2002, p. 137-168.
- FREYRE, G. **Sociologia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.
- FREYRE, G. Palavras às professoras rurais do Nordeste. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXVIII nº 68, p 40-50., out/dez, 1957
- FRYRE, G. Sugestões para uma nova política no Brasil: a rurbana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXVII, nº 65, jan/mar,
- FURTER, P. **Seminário Sobre Estudo da Educação Extra Escolar no Brasil**. FGV/MEC/DAU/CAPS, Rio de Janeiro, 1976.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados 1983.
- GALBRAITH, J. **The New Industrial State**. New York. A Mentor Book, 1979.
- GALTON, F. **Herencia e Eugenesia**. Madri: Alianza Editorial, 1988.
- GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2000.
- GOLDSTEIN, J. (Ed.). **Foucault and the writing of history**. Oxford: Blackwell, 1994.
- GORDON, C. Government Rationality: an introduction. In: BURCHELL et al. (Eds.). **The Foucault Effect: Studies in Governmentality**. Londres, Harvester, 1991. p. 51 - 72.
- GOUVEIA, Filho, P. Edgar Roquete Pinto - Antropólogo e educador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXIV, nº 59, jul/set, 1955. p 31-57.

- GUELLI, O. O professor como educador sanitário. In: **Revista de Educação** vol. I nº 1, mar 1933, p 102-107.
- HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000 p.103 - 133.
- HAUSSEN, D. & BACCHI. **Rádio e Política**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997
- HEIDEGGER, M. A Questão da Técnica. In: **Ensaio e conferências**. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- HISTÓRICO de Educação de Adultos no Brasil (texto transcrito da publicação editada pelo Departamento Nacional de Educação – maio 1949) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XIII nº 34, set/dez, 1949, p .27-42
- HOBSBAWM, E. **Nações e nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.
- INFORME Brasileiro para a 3ª Conferencia Internacional de Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** vol. 59, nº 131, jul/set, 1973, pp 505-535.
- JAEGLER, W. Paidéia: **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JORNAL de Comércio, Recife, PE. 09/03/1963
- JORNAL, da Arquidiocese nº 77, ano VII, março, 2003
- JORNAL, O Estado de São Paulo, 18/02/1922
- KELLY, C. A Educação na assistência técnica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP , vol. XXI, nº 54 abr/jun 1954. p 34-54.
- KELLY, C. Educação popular e obrigatoriedade de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXIV, nº 59, jul/set, 1955. p 103-114.
- LACERDA, G. Modéliser L'tudiant pour Communiquer dês Connaissances. **Actes du Colloque du CIPTE**, 1991.
- LAGO, M. & Mesquita C. **O sambista da cinelândia**. 1936.
- LANDERS, V. **De Jeca a Macunaíma. Monteiro Lobato e o Modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

- LAPOINTE, J. **Une Meta-Vision du Processus de la Technologie de l'Éducation**. Québec, Université Laval, Département de Technologie de l'enseignement, 1989.
- LARROSA, J. ? Para qué nos sirven los extrajeros. In: **Educação e Sociedade** Dossiê "Diferenças" Campinas: CEDES ano XXIII, nº 79, agosto 2002, p 67-84.
- LARROSA, J. **La Pedagogia Psicologizada: Notas para uma teoria del sistema educativo tecnocrato**, Barcelona, 1982 (Tese de Doutorado).
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes 1995. p. 35 - 86.
- LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.
- LIMA, L. **Mutações em educação segundo McLuhan**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- LOBATO, M. O problema vital. In: **Obras completas de Monteiro Lobato**. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- LOBATO, M. Prefácios e entrevistas. In **Obras completas de Monteiro Lobato**. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- LOBATO, M. Urupês. In: **Obras completas de Monteiro Lobato**. São Paulo: Brasiliense, 1957..
- LOBO NETO, F. Fazer pedagógico como fazer social: Educação na sociedade e sociedade na escola. In: **Tecnologia educacional** vol. 29, nº 147, Rio Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, out/nov/dez, 1999, p 4-6.
- LOBO, H. **Carlos Chagas: Um retrato**. *A Folha Medica*, Rio de Janeiro, v.27, n.21, p.291-296, 25 jul. 1935.
- LOPES, M. **O Rio em movimento: Quadros médicos e(m) história – 1890 – 1920**, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.
- LOPES, M. Porto, porta, poros. In: Bresciani, M. (org). **Imagens da cidade**. São Paulo: ANPUH – FAPESP, Marco Zero, 2002. p 61-75
- LOURENÇO FILHO, B. e Kelly, C. A "Arte Moderna" Educa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. II nº 4, outubro, 1944, p 79-82.

- LOURENÇO FILHO, B. Redução das Taxas de Analfabetismo no Brasil. Entre 1900 e 1960: Descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XLIV nº 100, 1965, p 250-272.
- LOURENÇO, FILHO, B. Educação de base para adolescentes e adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XIII nº 34, set/dez, 1949, p 122-140.
- LOURENÇO, FILHO, B. Estatística e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XI nº 31, nov/dez, 1947, p 467-488.
- LÖWY, M. e SAYRE, R. **Revolta e melancolia – O romantismo na contramão da modernidade**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- LUCA, T. **A Revista do Brasil: Um Diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: UNESP, 1997.
- MACHADO, R et all. **Da nação da norma. Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**, Rio de Janeiro: Graal 1978.
- MACHADO, R. **Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder** (Org.) Rio Janeiro: Edições Graal, 1992, p.07- 23.
- MACLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do Homem: Understanding media**, Cultrix:SP, 1969
- MAIA, A. A genealogia de Foucault e as formas fundamentais de poder/saber: o inquérito e o exame. In: Branco, G. e Neves, L. (org.). **Michel Foucault: da arqueologia do saber a estética da existência**. Rio de Janeiro: NAU, Londrina, PR, CEFL, 1998, p 103-146.
- MAIA, A. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social**. S.Paulo: USP, v.7, n.1-2, p.83-104. Out. 1995.
- MAIA, C. **Guia brasileiro de educação à distância**. São Paulo: Ed. Esfera, 2001.
- MARINS, P. Habitação e Vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: Sevcenko, N (org). **História da vida privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio**. (vol. 3) São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p 131-214.

- MARRE, J. **A construção do objeto científico na investigação empírica.**
Programa de pós-Graduação em Sociologia Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. (material mimeo.).
- MARTINS, R. **Quantos Somos, Quem Somos. Dados para a História e a Estatística do Povoamento do Paraná.** Empresa Gráfica Paranaense. Curitiba, 1929.
- MATHIESEN, T. The Viewer society: Michel Foucault's Panopticon revisited..
Theoretical Criminology. 1997. p 215-234.
- MEB – Escolas Radiofônicas – I Congresso estadual de Monitores, Goiás, 1963.
- MEB- Movimento de Educação de Base – Escolas radiofônicas - Relatório Anual, 1963.
- MEB- Movimento de Educação de Base – Escolas radiofônicas – Relatório Final do I Congresso Estadual de Monitores, 1963.
- MEIRELLES, H. L. Educação, ensino e cultura no Município. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXV nº 62, abr/jun, 1956. p 17-27.
- MELLO, G. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: **Revista Iberoamericana de Educación.** Nº 25, 2001. p 147-174.
- MORAIS, M. (org). **Educação à distância: Fundamentos e práticas.** São Paulo: NIED/UNICAMP, 2002.
- MOREIRA, R. Educação Rural e Educação de Base. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXVIII, nº 67 jul/set, 1957, p 103-123.
- MOREIRA, R. Educação, sociedade e ideais educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXVII nº 65, jan/mar. 1957. p 83-100.
- NEIVA, A. **Estudos sobre a imigração semita no Brasil**, Rio de Janeiro.[s.ed.] 1949
- NEIVA, A. **O problema imigratório brasileiro**, Rio de Janeiro [s.ed.]. 1941.
- NEIVA, A. **O saneamento do Sertão**: discursos pronunciados, em 18 de novembro de 1916, Rio de Janeiro, 1917.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 13 - 34.

- NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992. p 151-182.
- NUNES, I. Pequena introdução à educação à distância. **Revista Educação à Distância**, nº 1, jun. 1992, Brasília: INED.
- NUNES, Ivônio. Noções de educação a Distância. **Tecnologia Educacional**, v.26, nº 141, p.13-17, Rio de Janeiro, abr/jun, 1999.
- O Fim da violência** (tit. Org. The End or violence). Produção e direção Win Wenders. França, Alemanha e Estados Unidos: 1997. Um filme (122 min.), son color
- O RADIO E A Educação. In: JORNAL Correio Paulistano, São Paulo [s.d.], publicado pela **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. VI nº 17, novembro 1947, na Secção: Através de Revistas e Jornais,.p 337-338.
- OLIVEIRA, A. Cartas de professora. **Revista de Educação** vol. I nº 1, mar 1933, p 66-72.
- OLIVEIRA, J. Uma Escola com Paredes de Vidro. **Tecnologia educacional**, vol. 12 nº 50, Rio Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, jan/fev 1983, p 6-13.
- PAIVA, V. anotações para um estudo sobre o populismo católico e educação no Brasil . **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. 65, nº 151 set/dez. 1984 p ,595-622.
- PASSETTI, E. Anarquismos e sociedades de controle. In: Rago, M.; Orlandi, L.; Veiga-Neto, A. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p 123-138.
- PELBART, P. **A Vertigem por um Fio**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- PENNA, A, Sobre a natureza da psicologia. **Filosofia da Mente**, Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- PENNA, B. & NEIVA, A. "Expedições pelo Norte da Bahia, Sudeste de Pernambuco, Sul do Piauí e do Norte ao Sul de Goiás. . **Memórias do Instituto Oswaldo Cruz**. Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz,1961.
- PEREIRA, E. "Estudando na escola da imaginação; aprendendo na escola para ser cidadão" – Construído a educação à distância no Brasil. **XI ENDIPE**, Maio, 2002. (disponível em CD).
- PEREIRA, E. Discursos que profissionalizam a docência no Brasil de hoje: Da política da identidade docente à identidade da política. **Simpósio**

- Internacional: Crise da razão e da política na formação docente.** Rio de Janeiro: Agora, Ed. 2002, (disponível em CD)
- PEREIRA, E. **Discursos que profissionalizam a docência no Brasil: Um estudo do pensamento das reformas e das reformas do pensamento.** Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. (Projeto de tese)
- PEREIRA, E. **Nau Escola: Um percurso sobre os sabres e poderes "especializados".** Ijuí: Unijui Ed. 1996.
- PEREIRA, E. Programando a tela nas amarras da arte de governar à distância: Um estudo do (Curso de Extensão TV na Escola e os desafios de hoje). **Anais da XXV Reunião anual da ANPEd.** Minas Gerais: Caxambu, 2002, (Disponível em CD)
- PEREIRA, W. (Coord) **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista.** Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1996.
- PETERS, M. Governamentalidade, neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes 1995.p. 211-224.
- PETERS, M. Neoliberalismo. In: **Enciclopédia On-line de Filosofia da Educação.** Disponível em <[http:// www.educacao.pro.br](http://www.educacao.pro.br)>.1999.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, A. **Aprendizado Aberto: Desafio à Universidade Presente.** Interciência, julho, 1976.
- PINHO, P. O Papa que iniciou os diálogos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** vol. XL nº 91, jul/set 1963. pp 86-89.
- POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO, **Cadernos Cedes**, nº 5,. São Paulo: Campinas, UNICAMP, 2002.
- POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: Olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação & Sociedade**, vol. 23, nº 80/Especial, setembro, 2002.
- POSTER, M. Critical Theory and Poststructuralism: In **Search of a Context** . Ithaca, N.Y. & London: Cornell University Press, 1989.
- PRADO JR, C. **Evolução política do Brasil.** São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1928.

- PRETI, O. (org). **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.
- PROJETO Maior, nº 1 da UNESCO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. XXIX, nº 70 abr/jun, 1958, p. 84-88.
- PROJETO MINERVA. A Comunicação a Serviço da Educação. **Educação**, nº 4, MEC, 1972.
- RAGO, M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil: 1890-1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMOS, M. A pedagogia das competências e psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico Senac**, vol.27 – nº 3 – set/dez, 2002.
- READ, M. A formação dos professores especializados em educação de base. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XIII, nº 34, set/dez, 1949, p 60 64.
- RELATÓRIO do seminário regional de Educacion Rural de La América Latina,1952.. (mimeo).
- REVISTA da Rádio MEC. Rio de Janeiro: 1956.
- REVISTA de Educação do Rio Grande do Sul, 1955, p 45-50.
- REVISTA de Educação Pública, Cuiabá, UFMT, nº 14 2001, p 165-184.
- RODRIGUES, C. **Negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Pallace, 2001.
- RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições; o intelectual, a política, a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.
- RODRIGUES,M. A dança através dos tempos. **Revista de Educação Física - EsEFEx**, v. 2, n. 10, Ago. 1938.
- ROQUETTE PINTO, E. **A Era do Rádio**. Centenário de Independência do Brasil 1923. In; Arquivo da imagem e do som, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.mis.rj.gov.br>> acesso.em 2003.
- ROQUETTE PINTO, E. **Ensaio de antropologia brasileira**. [1933] São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1978.
- ROQUETTE PINTO, E. **Rondônia**. São Paulo: Nacional. 1935.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, T. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, p. 30-45, 1998
- SAETTLER, P. The Evolution of American Educational Technology, Englewood, Colorado, Libraries Unlimited. 1968.

- SAFAR, E. "El paradigma de la modernización: los desafíos de la investigación en comunicaciones", in: MARQUES DE MELO, José (Org). **Comunicación Latino-americana: desafíos de la investigación para el siglo XXI**. São Paulo, INTERCOM/ECA, 1992. p. 228-237.
- SARAIVA, T. Educação à distância no Brasil: Lições da história. **Em Aberto**, ano 16, nº 70, Brasília: INEP, abr/jun, 1996. p 17-27.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, São Paulo: Cortez, ed. Autores Associados. 1980.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.
- SCHON, D. **The reflective practioner**. N. York. Basic Books, 1983.
- SCOCUGLIA A. História e educação popular na Paraíba (1961 - 1970). In: Scocuglia, A. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura** São Paulo: Cortez/IPFSP/
- SENEILLART, M. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. **Tempo Social**. S.Paulo: USP, v. 7,n.1-2 p.1-14. Out. 1995b.
- SENEILLART, M. **Les arts de gouverner, du regimen médiéval au concept de gouvernement**. Paris, Seuil, 1995a.
- SERRA, P. O problema da técnica e o ciberespaço. **Revista de Recensões de Comunicação e Cultura**. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 1996, p 3-12.
- SEVCENKO, N. A capital irradiante: Técnica, Ritmos e Ritos do Rio In: Sevcenko, N (org). **História da vida privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio**. vol. 3 São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p 513-619.
- SEVCENKO, N. **A revolta da vacina: Mentres insanas em corpos rebeldes**, São Paulo: Brasiliense 1984.
- SIGRIST, J. **A JUC no Brasil, evolução e impasse de uma ideologia**. São Paulo, Cortez/UNIMEP, 1982.
- SILVA, R. **A Escola Primária Rural**. Porto Alegre:Globo Ed. 1952.
- SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000 p. 73-102.
- SILVA. T. **O produz e o que reproduz em educação: Ensaio de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes médicas 1992.

- SOARES, C. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994. p 167.
- SOUZA, K. **Abordagem sobre a cultura popular utilizada no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco**. (Monografia apresentada à Universidade Federal de Pernambuco.). Recife: UFP, 1999, material mimeografado.
- SUDBRACK, E. **Mapas da formação docente na década de 90: espaços de regulação social e emancipações possíveis**. Porto Alegre: PPGEDU - UFRGS, 2002. (tese de doutorado).
- TEIXEIRA, A. A educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXVI nº 63 jul/set. 1956, p 3-31.
- TEIXEIRA, A. A educação que nos convém. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXI nº 54 abr/jun 1954. p 6-33.
- TEIXEIRA, A. A Revolução dos Nossos Tempos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XIII nº 33 jan/abr. 1949 p 21-43.
- TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXVIII nº 68 out/dez 1957. p 3-16
- TEIXEIRA, A. cultura e tecnologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. 55 nº 121, jan/mar, 1971. p 12-37.
- TEIXEIRA, A. Educação: problema da formação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, Vol. XXIX nº 70 abr/jun 1958 p 21-32.
- TEIXEIRA, A. Notas sobre a educação e a unidade nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XVIII nº 47, jul/set, 1952. p. 35-49.
- TEIXEIRA, A. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio Janeiro: INEP, vol. XXII nº 55 jul/set 1954, p 3-22.
- TELLES, A. **Cinema contra Cinema: o cinema educativo em São Paulo nas décadas de 1920/30**. Dissertação de Mestrado em História da PUC/SP, 1995.
- TORRES, A. **O Problema Nacional Brasileiro** [1938],. Nacional, S.P, 1978.
- TUCHERMAM, Ieda. **Monstros**. ECO/UFRJ, Rio de Janeiro, 1997, (mimeografado). p 1-22.

UNESCO/MEC – Educação: Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI.

VARELA, J. Categorias espaço – temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: Costa, M. (org). **Escola básica na virada do século: Cultura Política e Educação**. São Paulo:Cortez, 1996, p 73-106.

VARGAS, G. O cinema nacional, elemento de aproximação dos habitantes do País. In: **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1938.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. PPGEDU/UFRGS, 1996. (Tese de Doutorado).

VEIGA-NETO, A. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: Castelo Branco, G. e Portocarrero, V. **Retratos de Foucault**. Rio Janeiro: Nau, 2000, p 179-217.

VEIGA-NETO, A. **Governabilidade ou Governamentalidade?** Disponível na Internet <<http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/governo1htm>> .

VIANNEY, J. Cronologia da EAD no Brasil (Anexo III) In: VIANNEY, J. A **Universidade virtual no Brasil: O ensino superior à distância no país**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

WANDERLEY, L. **Educar para transformar. Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis. Vozes, 1984.

WEFFORT, F.. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

WITTMAN, L. Tecnologia Educacional: do ensino à educação. **Tecnologia educacional**, vol. 12 nº 53, Rio Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, jul/ago, 1983, p 30-37.