

A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM REGIMES DE EXCEÇÃO: uma análise da expansão da escolarização por meio da televisão em Portugal*

THE CONSTRUCTION OF COMMUNICATION AND EDUCATION POLICIES IN REGIMES OF EXCEPTION: an analysis of the expansion of schooling through television in Portugal

Renata Maldonado da Silva

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Orcid.org/0000-0001-7901-623X

E-mail: r.maldonado@globo.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho de pesquisa foi o de investigar a trajetória do programa Telescola, criado durante o Estado Novo (1933-1974), em Portugal, com o objetivo de expandir a escolarização no país. O Telescola foi criado por meio do Decreto-Lei Nº 46.136, de 31/12/1964, buscando ampliar a taxa de escolarização no país, que, de acordo com Teodoro (2001), na década de 1930, era em torno de 62%. Segundo o mesmo decreto-lei, o objetivo do programa foi o de criar uma telescola destinada à cursos de radiodifusão e televisão escolares, que seriam realizados no Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE), pelo decreto nº 46.135 de 31 dezembro de 1964. Contudo, segundo Alves e Moreira (2016), desde o ano anterior, por meio do Decreto Nº 45.418 de 9 de dezembro de 1963, o Estado Novo havia criado no Instituto de Alta Cultura um Centro de Estudos de Pedagogia

* Este artigo foi fruto de um estágio pós-doutoral realizado na Universidade Nova de Lisboa, entre julho de 2018 e julho de 2019, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Rui Nunes Cádima.

AudioVisual (CEPA), visando à realização de pesquisas e experimentos no campo audiovisual e sua aplicação no âmbito do ensino (ALVES; MOREIRA, 2016, p. 3).

A elaboração de iniciativas voltadas à ampliação da escolarização a partir da utilização dos meios de comunicação se insere em um contexto de transformações causadas pelo pós-guerra em Portugal, no qual surgiram forças de oposição ao salazarismo, que o regime tentou de todo modo controlá-las e das novas exigências econômicas para o país. De acordo com Rosas (1998), surgiram importantes mudanças na sociedade portuguesa no pós-guerra, tais como: as transformações no perfil dos trabalhadores, a acentuada urbanização e a retomada da emigração e do desenvolvimento industrial. Isto resultou em que o Estado Novo tivesse que recompor suas principais bases de sustentação e promover medidas visando a relativa reorientação da sua política econômica, centrada essencialmente na agricultura (ROSAS, 1998).

Segundo Alves e Moreira (2016), o fim da Segunda Guerra Mundial provocou profundas alterações nas perspectivas e nos objetivos, nos âmbitos social e político, em todo mundo. Surgem, portanto, novas configurações geopolíticas e novas demandas nos setores produtivos, sobretudo com o processo de industrialização em curso. Em função disso, um grande número de países, pertencentes ao bloco ocidental, começaram a preocupar-se com a ausência de mão-de-obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho. Na Europa, organizações multilaterais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), iniciaram estudos visando “orientar” às nações a formularem políticas educativas mais adequadas aos ‘novos tempos’. Como Portugal participava desde a sua fundação da OCDE, preparou-se uma série de estudos visando diagnosticar a situação da escolarização em Portugal, que, na época, era uma das mais baixas da Europa. Portanto, é nesse contexto que a escolaridade obrigatória foi ampliada e o Estado Novo projetou uma série de iniciativas com o objetivo de efetuar mudanças no sistema educativo português, das quais uma das mais importantes foi a criação do Telescola. Contudo, buscando compreender em maior profundidade este projeto, é fundamental analisar o contexto histórico no qual o Telescola foi criado e a concepção educacional proposta pelo Estado Novo.

A QUESTÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL E OS ANTECEDENTES DA TELESOLA

Para Teodoro (2001), a escola portuguesa foi subalternizada enquanto instrumento da modernização ao longo do tempo. A pressão social pela escolarização foi incipiente e, em função disso, o Estado pode ser considerado como o principal agente de escolarização. O mesmo autor chamou a atenção de que a taxa de analfabetismo no país na década de 1930 era em torno de 62%. Soma-se, ainda, o caráter semiperiférico da economia portuguesa no qual o setor industrial estava subordinado às práticas agrícolas arcaicas e, portanto, à baixa exigência profissional (Santos, 1990). Em 1910, por exemplo, menos de 2% da população portuguesa trabalhava em unidades industriais (TEODORO, 2001).

Durante a vigência da Primeira República (1910-1926), principalmente por pressão do movimento operário, houve um conjunto de iniciativas com o objetivo de ampliar a escolarização, tais como: descentralização do ensino primário, aumento salarial para o corpo docente, extensão da escolaridade para o meio rural e a implementação de iniciativas buscando desenvolver todas as modalidades de ensino (MARTINS, 2009). É importante chamar a atenção de que esse período se caracterizou pela tentativa de aproximar a realidade educacional portuguesa das experiências pedagógicas estrangeiras, tendo sido recorrente o incentivo a que os educadores realizassem “viagens pedagógicas” (DA SILVA, 2017, p.12) aos países considerados de referência no âmbito educacional. Além disso, também nesse contexto é que foram criadas no país as Escolas Normais Superiores, destinadas à formação de professores que atuavam no ensino secundário. (NÓVOA, 1988).

A partir de 1926, com a ascensão do movimento militar e, posteriormente, a instauração do Estado Novo (1933-1974), a concepção educacional sofreu profundas transformações. A política educativa do Estado Novo foi marcada por um viés nacionalista e autoritário, buscando promover o doutrinamento e a incorporação da ideologia defendida pelo novo modelo estatal, principalmente a partir de 1936 (IGREJA, 2001). O cenário de crise econômica vivenciado pelo Estado português no final da década de 1920 serviu de justificativa para reduzir drasticamente os investimentos em educação durante a vigência do período ditatorial (TEODORO, 2001).

Alves e Moreira (2016) afirmaram que a criação dos postos escolares, somada à redução curricular e à utilização dos regentes escolares, foram elementos que sinalizavam o lugar que a educação ocupou durante o Estado Novo. Além destes, as autoras destacaram a extinção das Escolas Normais Superiores e o fechamento, entre os anos de 1936 e 1942, das escolas do magistério primário, sob o pretexto de que esta concepção educacional voltada exclusivamente para fins pedagógicos era ineficiente. A partir da lei nº 1938, de 20 de maio de 1938, o ensino primário foi reestruturado em elementar (três anos obrigatórios) e complementar (dois anos para os que desejassem dar prosseguimento aos estudos). Ainda na vigência do Estado Novo, a coeducação foi suspensa, pois o Decreto-Lei nº 40.964, de 31 de dezembro de 1956 determinava que a escolaridade obrigatória, na época de 4 anos, era somente para os meninos. A escolaridade feminina só passou a ser obrigatória 4 anos depois, por meio do Decreto-Lei nº. 42 994, de 28 de maio de 1960 (ALVES; MOREIRA, 2016).

O projeto educacional proposto por Salazar se articulava à sua defesa do caráter ruralista da sociedade portuguesa, no qual a escolarização da grande maioria da população não era considerada um elemento prioritário para o regime. Além disso, fazia parte da estratégia do Estado salazarista em garantir o povoamento do interior do país e assegurar a mão-de-obra dos trabalhadores rurais. Para Dos Santos (2015, p. 28), “Salazar parece querer preservar-se da abertura intelectual que a escola pode permitir”, temendo que a ideologia dominante pudesse sofrer contestações. Além disso, acreditava que, mais importante que expandir a escola aos portugueses, era necessário formar uma elite dirigente que engrandecesse a Pátria e buscasse o interesse nacional (TEODORO, 2001).

O período pós-guerra provocou profundas alterações no regime salazarista, como suas primeiras rupturas, aliadas às pressões, sobretudo da chamada corrente industrialista, para que o Estado Novo promovesse reformas buscando reformular alguns princípios da sua política econômica, centrado em privilegiar a burguesia agrária (TEODORO, 2001). Nesse contexto, novos elementos surgiram, tais como: o aumento da urbanização, o crescimento do setor terciário e da indústria geraram grandes mudanças, das quais se destacam o aprofundamento das relações capitalistas no país (ROSAS, 1998). Em função disso, foram propostos planos de fomento com o objetivo de iniciar o

processo de industrialização do país, subsidiado, em sua maioria, pelo Estado e por uma política de substituição de importações.

Neste primeiro momento, o processo de industrialização foi impulsionado para atender às pressões externas e voltado estritamente para o mercado interno, pois o salazarismo baseava-se em “ uma ideologia ruralista e conservadora que encarava com desconfiança a industrialização” (ROSAS, 1998, p. 448). Portanto, o projeto do Estado Novo buscava reforçar a tradição agrária da sociedade portuguesa e a posição semiperiférica do país em relação ao conjunto da Europa, que foi definida como:

As sociedades semiperiféricas no contexto europeu caracterizam-se por uma descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social. Essa descoincidência consiste no atraso das relações de produção capitalistas, ou seja, das relações entre o capital e o trabalho na esfera da produção, em confronto com as relações de reprodução social, ou seja, as relações sociais que presidem aos modelos e às práticas dominantes do consumo. Esta descoincidência é articulada em função de dois fatores: uma estrutura de classes em que se salientam diferentes classes de suporte que amortecem os conflitos entre capital e trabalho e asseguram o avanço relativo das práticas de reprodução social; segundo, a centralidade do Estado na regulação da economia (SANTOS, 1990, p. 109).

Portanto, embora nas sociedades periféricas ocorram a satisfação dos interesses imediatos da maioria dos setores da população, isso não surgia a partir dos altos índices de produtividade do trabalho (SANTOS, 1990). Em geral, este fenômeno é o resultado de composição social que, “cria mecanismos informais compensatórios do atraso das relações de produção e, por outro lado, pulveriza os conflitos entre capital e trabalho” (SANTOS, 1990, p. 110). Estas formas de compensação não ocorrem devido à uma expressiva classe média, mas pela existência de frações de classes abaixo do operariado que funcionam como suporte destes. Nesse processo, o sociólogo português destacou a importância do Estado nesse tipo de sociedade que assume um papel estratégico na regulação social, como ocorreu durante o Estado Novo.

Nesse mesmo contexto do pós-guerra, a adesão de Portugal ao Plano Marshall e sua posterior entrada na OCDE provocou grandes transformações nos rumos das políticas educativas do Estado Novo. A preocupação com a formação de recursos humanos para o posterior desenvolvimento que a industrialização iria promover tornou-se uma das questões centrais para o governo.

Em 1950, a taxa de analfabetismo era em torno de 44%, o que sinalizava que o Estado teria que implementar reformas no âmbito econômico e educacional (NÓVOA, 1992). Portanto, em 1948, um dos primeiros passos nesse sentido foi a reforma do ensino técnico, que estabeleceu dois graus para esta modalidade de ensino: um ciclo preparatório elementar, com dois anos de duração, denominado de pré-aprendizagem e, um segundo, de quatro anos, chamado complementar, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento profissional (ALHO, 2005).

Além da reforma do ensino técnico, Alves e Moreira (2016) chamaram a atenção para mais dois importantes marcos que ocorreram no âmbito das políticas educativas no pós-guerra: em 1952, a implementação do Plano de Educação Popular, para auxiliar no combate ao analfabetismo e do Primeiro Plano de Fomento (1953-1958), visando iniciar o processo de industrialização no país. O primeiro foi criado por meio do Decreto-Lei Nº 38.968 de 27 de outubro de 1952 que, de acordo com as autoras, além de reafirmar o princípio da escolaridade obrigatória, reformulou os serviços de assistência escolar e criou cursos de educação de jovens e adultos. No mesmo Plano também estava presente a execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de chamar a atenção de amplos setores da sociedade sobre o problema do analfabetismo no país. Nesse mesmo contexto, curiosamente, o Estado Novo utilizou amplamente dos meios de comunicação para sensibilizar a opinião pública sobre este grave problema social, como a campanha “Zé do Analfabeto”, no qual um importante comediante português, Vasco Santana, foi utilizado para se aproximar do público, principalmente, pertencentes às gerações mais antigas (ALVES; MOREIRA, 2016).

Nesse contexto de baixos índices de escolarização, Lemos (2014) sinalizou o papel desempenhado pelo ministro Francisco Leite Pinto¹ em promover medidas que pudessem contribuir para o aumento da qualificação dos recursos humanos no país. Além disso, o ministro buscava aproximar o país das políticas executadas em outros países ocidentais centrais, indicando o início de um processo de abertura econômica. Em função disso, o Ministro Francisco Leite Pinho promoveu uma série de encontros com a OCDE, com o objetivo de elaborar um diagnóstico sobre a situação do ensino em Portugal.

¹ Ministro da Educação Nacional entre 1956 e 1961.

Contudo, foi imposto à organização que o estudo fosse realizado por técnicos portugueses, a partir da supervisão dos técnicos e especialistas da OCDE. O financiamento do estudo foi dividido entre o Ministério da Educação e a OCDE (LEMOS, 2014).

É importante compreender o papel desempenhado pela OCDE em relação às políticas educacionais de expressiva parte dos países ocidentais nesse momento. Desde 1958, a partir da criação do *Bureau du Personnel Scientifique et Technique* (BPST), com o objetivo de qualificar os recursos humanos dos estados-membros, que foi subvencionado pelo governo norte-americano, a instituição passou a atuar no âmbito das políticas educacionais (LEMOS, 2014). A proposta educacional da OCDE era amparada pela teoria do capital humano, que foi elaborada por Theodore Schultz no pós-guerra e defendia os investimentos em educação como condição estratégica para que os países menos “desenvolvidos” atingissem o desenvolvimento econômico. Esta concepção esteve presente na organização e nas políticas educacionais dos chamados estados-membros e resultou na organização de uma conferência sobre a relação entre educação e crescimento econômico, em Washington, no ano de 1961. Esta conferência tornou-se um marco no âmbito das políticas educacionais dos estados-membros, que passaram a seguir as orientações da OCDE (LEMOS, 2014). Embora a OCDE já realizasse avaliações nas políticas econômicas, a partir de fins da década de 1950, ela vai começar a realizar diagnósticos acerca da educação dos seus estados-membros a partir desse período.

Em Portugal, a primeira avaliação realizada pela OCDE ocorreu em 1959, tendo sido concluída em 1962. Esta foi denominada de Projeto Regional do Mediterrâneo e teve a incorporação dos seguintes países, também considerados com um acentuado ‘atraso’ educacional: Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Iugoslávia. Neste projeto, todos os países envolvidos, com exceção da região norte italiana, possuíam características em comum: baixa renda per capita, alta taxa de população ativa na agricultura, taxas de escolarização baixas, problemas de infraestrutura nas instituições escolares e ausência de recursos humanos qualificados (LEMOS, 2014). A equipe responsável em Portugal pelo projeto foi composta por pesquisadores do Centro de Estudos de Estatística Econômica do Instituto de Alta Cultura, que fazia parte do Ministério da Educação Nacional. A participação de Portugal neste projeto foi de-

terminante para romper o isolamento no qual até então o país se encontrava (TEODORO, 2001).

O Projeto Regional do Mediterrâneo produziu dois relatórios: *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)* e *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa - previsão para 1975* (ALVES; MOREIRA, 2016). Em relação ao primeiro, as autoras chamaram a atenção de que haviam sido diagnosticados os seguintes problemas: baixo aproveitamento escolar e escolaridade obrigatória e redução das taxas de escolaridade. Em relação ao segundo relatório, foi realizado um estudo mais aprofundado da situação educacional em Portugal, com projeções até o ano de 1975 (ALVES; MOREIRA, 2016).

A partir do diagnóstico realizado por meio do Projeto Regional do Mediterrâneo, o Estado Novo buscou promover reformulações no âmbito do seu sistema educativo, tais como: a ampliação da escolaridade obrigatória para 6 anos, por meio do Decreto-Lei n.º 45 810 de 9 de julho de 1964, o aumento da rede pública de escola técnicas, o estímulo ao ensino liceal privado e a criação de um ciclo complementar ao ensino primário. (TEODORO, 2001). Segundo Alves e Moreira (2016), o ciclo complementar foi a solução encontrada pelo ministro Galvão Teles para expandir a escolarização com menos recursos.

Nesse contexto, Alves e Moreira (2016) destacaram a centralidade que o ministro Galvão Teles² atribuiu aos meios de comunicação como uma possível solução para os problemas da baixa escolarização em Portugal. Como a utilização da televisão para finalidades pedagógicas foi considerada na época pelo ministro como um assunto de grande importância, Galvão Teles resolveu fazer um comunicado à sociedade, no dia 12 de dezembro de 1963, pela nascente Rádio Televisão Portuguesa e Emissora Nacional (SARL), que havia surgido em 1956 (LE MOS, 2014). Neste discurso, o Ministro da Educação explicou as diretrizes do seu projeto e que estava sendo criada uma comissão composta por representantes do Ministério da Educação Nacional, da Rádio Televisão Portuguesa (RTP) e da Fundação Calouste Gulbekian.

Nesta primeira fase do uso dos meios audiovisuais para fins pedagógicos em Portugal, inicialmente foi criado o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual (CEPA), no Instituto de Alta Cultura (Alves e Moreira, 2016). Nesta

² Ministro da Educação Nacional entre 1962 a 1968.

instituição, inclusive, iniciaram-se as primeiras emissões da Telescola, que será abordada posteriormente. Somente um ano depois, é que surgiu o Instituto de Meio Audiovisuais do Ensino (IMAVE), como será analisado adiante.

A TELESOLA COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO (1964-1968)

Em 6 de janeiro de 1964, iniciou-se, em caráter experimental, as emissões dos programas da TV Escolar e Educativa. Em outubro do mesmo ano, com o objetivo de transmitir o êxito da sua experiência, Galvão Teles realizou outro comunicado televisivo à população, no qual enfatizava ainda a criação de um órgão, pertencente ao Ministério da Educação Nacional, que seria denominado Instituto de Meio Audiovisuais do Ensino (IMAVE), que “promovesse, unitária e coordenadamente, a utilização, expansão e aperfeiçoamento das várias técnicas audiovisuais como meios adjuvantes e de difusão do ensino e de elevação do nível cultural da população” (MATOS; ALMEIDA, 2011, p. 2). O Instituto teria como principais atribuições realizar programas escolares de rádio e televisão, além de outras de caráter pedagógico (MATOS; ALMEIDA, 2011).

A estrutura administrativa do IMAVE era composta pela Direção, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico, este em caráter consultivo. Todas as indicações ocorriam a partir do Ministério da Educação Nacional. É importante destacar que haviam dois representantes do sistema público televisivo, que na época era representada pela Emissora Nacional de Radiofusão e da Radiotelevisão Portuguesa (SARL), que corresponderia atualmente à futura Rádio Televisão Portuguesa (ESTEVÃO, 2013).

O objetivo principal do IMAVE era o de realizar a emissão de programas de rádio e TV com objetivos educacionais, sobretudo com a finalidade de auxiliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores (SILVA, 2001). Em função disso, no mesmo ano, por meio do Decreto-Lei Nº 46.136, de 31/12/1964, foi criado o Telescola, nas instalações do IMAVE. O objetivo da Telescola foi de o “realizar cursos de radiofusão e televisão escolares” (COSTA, 2010, p. 16). Sua estrutura administrativa era composta por um diretor e professores, nomeados pelo Ministério da Educação Nacional. Inicialmente, o

currículo do programa era similar ao do ciclo preparatório do ensino técnico, o que indicava uma relação estreita entre educação e inserção no mercado de trabalho, em acordo com os preceitos defendidos pela OCDE (COSTA, 2010). Nesta fase, a disciplina de francês também estava incluída na grade curricular.

O sistema de ensino televisivo em Portugal foi inspirado no modelo italiano, sobretudo para a parte sul do país, denominado Telescuela, que era transmitido pela emissora estatal Radio Televisione Italiana (RAI), sendo o material didático produzido pela Edizione Radio Italiana. O programa Tescuela iniciou-se a partir de 1958 no país, e transmitia o currículo integral para os três primeiros anos do ensino secundário (MANDULEY, 1976). Este programa também possuía o viés profissionalizante, conforme verificou-se no material didático disponível nos arquivos da RTP acerca da Telescuela.

De acordo com o documento denominado *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações*, elaborado pela OCDE, a pedido do Centro de Investigação Educativa, em colaboração com o Ministério da Educação Nacional, no ano de 1977³, o principal objetivo da Telescola era o estender a escolaridade obrigatória para os indivíduos das classes mais pobres da área rural, e que não tinham a possibilidade de acesso ao ensino formal. Portanto, é um método de ensino voltado para um público específico, o que configura o caráter classista deste sistema. Inclusive, no mesmo documento, os técnicos da OCDE afirmaram que, na época “havia duas grandes dificuldades que impediam o Ministério de levar o ensino direto a todas as crianças em idade escolar: a falta de professores especializados e as dificuldades técnicas e econômicas de construção de um número suficiente de escolas” (OCDE, 1977, p. 31-32)

De acordo com o mesmo documento acima citado, a criação da Telescola estaria relacionada à extensão da escolaridade para determinados grupos, que, em sua maioria, eram crianças em idade escolar. Porém, nestes também estariam inseridos adultos, sobretudo mulheres que tinham concluído somente o ensino primário e os indivíduos localizados em fábricas, navios e também prisões. Inicialmente, os adultos representavam 10% do público-alvo das emissões do 5 e 6 anos (curso preparatório). Contudo, com o passar dos

³ Este documento faz parte do fundo José Baptista Martins, que se encontra no Arquivo do Ministério da Educação e foi consultado pela autora.

anos, houve uma redução desse número e a Telescola passou a atender, prioritariamente, o público infantil. Segundo o relatório da OCDE, em 1973, os dois anos da educação pós-primária foram ministrados a, aproximadamente, 33.000 crianças das zonas rurais (OCDE, 1977).

Segundo Alves e Moreira (2016), a estrutura da Telescola foi gradativamente sofrendo alterações e o sistema pode ser dividido em três fases: a primeira, que se iniciou em 1965 e teve duração de três anos, foi denominada de Ciclo Preparatório da Telescola-CUT. A segunda, chamado de Ciclo Preparatório TV, esteve em vigor de 1968 a 1990. Tratava-se de um ciclo preparatório para o ensino secundário, que foi instaurado pela portaria nº 23.529 de 9 de agosto de 1968. A terceira fase da Telescola, de acordo com as mesmas autoras, ocorreu após o fim do Estado Novo e teve duração de 1991 a 2006, sendo denominada Ensino Básico Mediatizado.

Em sua primeira fase, a Portaria nº 21.113, de 17 de fevereiro de 1965 determinava que o Telescola ministrasse um curso, em postos de recepção, que corresponderia ao ciclo preparatório do ensino médio profissional, além da disciplina de francês. Nesse mesmo dia, o Ministério da Educação Nacional determinou que a rádio escolar, que daria suporte ao ensino primário, ficasse sob os cuidados da Telescola (ALVES; MOREIRA, 2016). No ano seguinte, por meio da Portaria Nº 22.113 de 12 de julho de 1966, foram expressos os requisitos relacionados à matrícula, frequência e aproveitamento do curso, que foram:

“Os alunos deveriam inscrever-se num posto de recepção para se matricular;

- A primeira inscrição depende de possuírem aprovação no exame da 4.a classe do ensino primário ou equivalente;
- O aproveitamento dos alunos seria avaliado segundo as provas de aproveitamento, exercícios de controlo, trabalhos dos alunos enviados à Telescola, observação local, informações dos monitores, provas organizadas nesse sentido e informações dadas pelos encarregados de educação em resposta a questionários feitos para esse propósito;
- As notas eram atribuídas numa escala de 0 a 20 valores para cada uma das disciplinas. Essa nota seria anual, igual à média dos períodos.
- Os alunos tinham exames finais como foi estabelecido pela Portaria nº 22 643 de 21 de abril de 1967” (ALVES; MOREIRA, 2016, p. 10)

Ainda durante a primeira fase da Telescola, no último ano de existência do CUT, foi criado um curso voltado para os professores que deveriam atuar no futuro Ciclo Preparatório TV, que esteve em funcionamento até 1990. Neste, Costa (2010) chamou a atenção de que neste curso, seriam ministradas aulas para os professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Moral e Religião, Ciências da Natureza, Matemática, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Física, Educação Musical e Língua Viva. Além disso, haveriam aulas específicas sobre conteúdos e organização escolares (2010, p. 22)

Em relação aos requisitos exigidos para o exercício do cargo, estes foram:

“ a) atuais professores adjuntos e auxiliares do 1.o grau do 5.o, 8.o e 11.o grupos e mestres de Trabalhos Manuais do ensino técnico profissional; b) habilitação dos cursos de preparação dos professores adjuntos do 8.o e 11.o grupos de ensino técnico profissional ou em vias de conclusão desse curso no presente ano lectivo; c) aprovação em todas as cadeiras que constituem o plano de estudos do 3.0 ano dos cursos das Faculdades de Letras e de Ciências e da Escola Superior de Belas-Artes, da antiga e nova reformas, ou em vias de obtenção dessa aprovação durante o presente ano lectivo” (COSTA, 2010, p. 22).

Após a conclusão do curso, os professores recebiam um certificado de frequência, que lhes garantia a preferência nos concursos para professores provisórios do ciclo preparatório do ensino secundário e na redução de carga horária no estágio para esta modalidade, se ingressarem. Durante o curso, eram realizadas avaliações no formato de questionário ou, produção de textos sobre as aulas ofertadas. Ao final, eram organizados encontros dos alunos com os professores que ministravam as aulas (COSTA, 2010). Portanto, verificou-se a iniciativa do Estado Novo em utilizar os recursos humanos disponíveis, no âmbito da formação docente e, promover incentivos para que os professores ampliassem sua colaboração na Telescola.

Inicialmente, o sistema de ensino televisivo foi estendido para 80 locais em todo o país (COSTA, 2010). Gradativamente, em função das aulas serem veiculadas pela RTP e pelo seu diploma ser correspondente ao do sistema forma de ensino, a Telescola sofreu grande expansão. Embora nos seus anos iniciais as emissões só tenham ocorrido em Portugal, ao final da década de 1970 estas já haviam atingido as regiões de São Tomé e Príncipe, à Ilha da Madeira e aos

Açores (COSTA, 2010, p. 32). Nesse contexto, participavam do mesmo Programa 2500 professores e 897 estabelecimentos de ensino (COSTA, 2010, p. 33).

Estevão (2013) apontou que os requisitos necessários para a admissão, matrícula, frequência e aproveitamento dos cursos disponibilizados nos postos de recepção eram idênticos ao do sistema formal de ensino. Inicialmente, foram utilizados como postos de recepção: instalações particulares, salas do ensino primário ou das emissoras de TV. A mesma autora acima citada ressaltou que o funcionamento do curso unificado poderia ocorrer em qualquer entidade pública ou particular, desde que estas garantissem o funcionamento dos postos, dispondo de recursos humanos e infraestrutura e que deveriam ter no máximo 20 alunos. É importante ressaltar que os alvarás de funcionamento e os diplomas de monitores, que eram responsáveis pelas tele-salas eram concedidos pelo Ministério da Educação Nacional. Para exercer a monitoria:

“ o candidato tinha que possuir idoneidade moral e cultural e uma das seguintes habilitações mínimas: o 3^o ciclo do ensino liceal, um curso médio, ou o diploma de professor de qualquer grau de ensino oficial ou habilitação equivalente” (COSTA, 2010, p. 38).

Os monitores possuíam uma importância estratégica no programa, pois, além de serem responsáveis pelos postos de recepção, também verificavam a documentação necessária, faziam as matrículas dos alunos e deveriam acompanhar a recepção dos trabalhos televisivos. No entanto, eram realizadas visitas periódicas por professores assistentes da Telescola, para garantir a orientação e controlar as atividades desempenhadas em cada posto. Em geral, havia um planejamento prévio dos temas a serem abordados pelo mesmo programa, assim como o acompanhamento didático e pedagógico (ESTEVÃO, 2013).

A mesma autora acima citada chamou a atenção para o fato de que as emissões televisivas eram elaboradas pela Telescola, em suas diferentes seções: arquivo, desenhos, fonoteca, cinemateca e uma seção de fotografias, entre outras. A lições, que deveriam ser adaptadas ao meio televisivo, eram elaboradas por um conjunto de professores e pelo diretor da Telescola, sendo, portanto, considerado por Estevão (2013), como um trabalho em equipe. Neste, era imprescindível que houvessem ilustrações e a utilização do recurso audiovisual. Ressalta-se que, após essa fase, o material era entregue à Rádio Televisão Portuguesa (RTP), nas quais as lições eram apresentadas pelo professor que apresentava as emissões televisivas.

Nesta primeira fase, os discentes que desejassem ingressar na Telescola deveriam realizar sua inscrição em um posto de recepção e efetuar sua matrícula. Contudo, o ingresso dependia da aprovação nos exames correspondentes ao quarto ano do ensino primário. Como forma de avaliação, eram realizados periodicamente exercícios, provas, trabalhos realizados em casa, questionários e observações em sala de aula, realizadas pelos monitores. De acordo com Costa (2010), os discentes eram classificados em função do seu aproveitamento nas seguintes disciplinas: Língua Pátria, História Pátria, Ciências Geográfico-Naturais, Matemática, Desenho, Trabalhos Manuais e Francês. A mesma autora afirmou que, anualmente, eram realizadas classificações nas disciplinas propostas e, no caso de aprovação, os alunos poderiam prosseguir seus estudos. Ao final do 4 ano, o discente era considerado habilitado para o primeiro ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional.

No que se refere aos exames finais, estes eram específicos da Telescola e realizados a nível nacional, composto por provas escritas e orais. Segundo Costa (2010), os exames ocorriam sob a classificação e orientação de um júri único, que era composto pelo presidente da Telescola, o diretor do curso unificado e pelos professores. Em geral, os exames ocorriam nos postos de recepção ou nos estabelecimentos de ensino da cidade, com a presença de um professor e de monitores. De acordo com Estevão (2013), nos dois primeiros anos, a taxa de aprovação foi em torno de 80%, embora, ao longo do tempo, o programa tenha recebido inúmeras críticas, principalmente no que se refere à padronização dos conteúdos. Por outro lado, isso não impediu que, em seus trinta anos de existência, o número de postos tenha crescido consideravelmente: dos 80 postos existentes em 1965, primeiro ano do programa, passou-se para 693, em 1995 (ESTEVÃO, 2013, p. 105). Destaca-se, ainda, o índice de alunos matriculados nesse sistema de ensino: em meados da década de 1980, que foi o período de maior expansão do sistema, o percentual de alunos do 2 ciclo era da ordem de 20%, em relação ao sistema de ensino formal (ESTEVÃO, 2013, p. 107).

A SEGUNDA FASE DA TELESCOLA (1968-1990)

É importante chamar a atenção para o fato de que, a partir de 1963, no contexto do fim do salazarismo, o ministro Galvão Teles convocou espe-

cialistas de diferentes ramos do ensino para iniciar a elaboração do Estatuto da Educação Nacional, que só iria se concretizar anos mais tardes, durante o governo de Marcelo Caetano (1968-1974). Contudo, nesse momento, de retorno das políticas repressivas, a Telescola sofreu sua primeira reformulação.

Em 1968, por meio da Portaria Nº 23.529 de 9 de agosto de 1968, foi criado o Ciclo Preparatório da Telescola, que foi denominado de Ciclo TV. Este era uma modalidade preparatória para o ensino secundário, e seu currículo era composto pelas disciplinas do primeiro ano do liceu e do ciclo preparatório para o ensino técnico profissionalizante. Portanto, permitia o acesso a estes dois ramos do ensino. De acordo com o documento *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações*, já anteriormente citado, a criação do Ciclo Preparatório TV influenciou o sistema de ensino formal, que não era unificado até então, além de ter adquirido uma posição mais oficial, já que se tornou integrante das medidas tomadas neste período para ampliar a escolaridade obrigatória (OCDE, 1977, p. 14).

Outro aspecto importante deste período é que, inicialmente, as aulas da Telescola ocorriam em postos particulares e oficiais. Os primeiros não faziam parte do sistema oficial de ensino e os custos de recepção eram pagos pelo administrador local. No entanto, este cobrava dos discentes uma taxa mensal, que era fixada pelo Ministério da Educação. Entretanto, o documento acima mencionado ressaltou que, embora o posto de recepção fosse particular, este utilizava das instalações do Ministério da Educação para funcionar. Além disso, o mesmo relatório ressaltou que, em muitos casos, a iniciativa privada e a comunidade local arcavam com as despesas de construção dos postos, o que os avaliadores da OCDE consideraram como bastante positivo. Porém, como nem sempre esse 'auxílio' poderia ocorrer, no caso de comunidades muito pobres, o Estado teria que intervir para expandir o sistema. Portanto, a partir de 1970, a maior parte dos postos de recepção particulares transformou-se em oficiais, restando, no ano de 1975, somente 35 postos particulares (OCDE, 1977).

Em 1969, na gestão do presidente Marcelo Caetano e tendo José Hermano Saraiva⁴ como ministro, o IMAVE teve a sua nomenclatura modificada, para Instituto de Meios Audiovisuais de Educação, por meio do Decreto-Lei

⁴ Ministro da educação Nacional entre 1968 e 1970.

nº 48 962 de 14 de abril de 1969. Embora não tenha havido mudanças significativas na estrutura do órgão, a alteração no nome sinalizou para a ampliação dos meios audiovisuais nos processos pedagógicos em geral e não apenas ao ensino.

Contudo, na fase final do Estado Novo, o IMAVE sofreu uma intensa reformulação e passou a se chamar Instituto de Tecnologias Educativas (ITE), por meio do Decreto-Lei nº 408/71 de 27 de julho de 1971, que promulgou a Lei Orgânica da Educação Nacional, que também ficou conhecida como Reforma Veiga Simão. Nesta, o ITE manteve as atribuições do antigo IMAVE, e, a partir de então, a Telescola ficou sob a orientação deste novo órgão.

O ITE estava subordinado ao Ministério da Educação e sua direção era composta pelo presidente e quatro membros, que eram auxiliados por um Conselho Consultivo e um Conselho Administrativo. Abaixo da Direção do ITE, haviam dois ramos principais, que se articulavam com a Telescola: um pedagógico outro operacional. De acordo com o documento *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações*, já anteriormente citado, além do campo pedagógico, no qual o diretor da Telescola ocasionalmente participava deste grupo de trabalho, o campo operacional era composto pela equipe técnica. Além disso, havia uma seção específica para a avaliação dos exames.

De acordo com o mesmo documento acima citado, os programas referentes às disciplinas eram organizados, todos os anos, pelo Grupo de Apoio à Telescola. Contudo, o ITE era responsável pelas seguintes funções relacionadas à Telescola: controle orçamentário e contábil; nomeações do quadro administrativo, além dos professores da TV e dos assistentes, que eram contratados mediante a realização de concurso público. Além disso, o ITE também era a instância decisória na abertura e no fechamento de postos de recepção, no fornecimento dos equipamentos necessários aos postos, no suporte técnico e operacional, nos subsídios aos alunos (auxílios, transportes e livros), além dos cursos de formação anuais para os monitores. No que se refere aos procedimentos de avaliação, as funções eram divididas entre o ITE e a Telescola. Soma-se ainda que, estas duas instâncias recebiam relatórios encaminhados pelos assistentes sobre o funcionamento dos postos. Em relação ao financiamento, cerca de 80 a 85 % do orçamento do ITE destinava-se à Telescola (OCDE, 1977, p.44).

A partir do anteriormente exposto, pôde-se verificar que, primeiramente, quase todas as funções relacionadas à Telescola eram decididas pelo ITE, configurando o caráter centralizador da estrutura administrativa do Estado salazarista. Isso, inclusive, foi apontado pelos técnicos da OCDE no relatório *“Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações”*, que caracterizaram o instituto como “um Estado dentro do Estado” (OCDE, 1977, p. 29) Por outro lado, outro problema constatado é a radical separação entre os sistemas de ensino não-formal e formal, já que este último estava subordinado às direções-gerais do Ministério da Educação. Isso, inclusive, incidiu nos sistemas de ensino, pois, de acordo com Silva (2001), durante a metade da década de 1960, que ele caracterizou como a definição de uma “política nacional de integração dos meios audiovisuais no ensino” (SILVA, 2001, p. 11) em Portugal, isto pouco influenciou o ensino formal. Ainda de acordo com Silva, nesse período, em Lisboa, a entrada de meios audiovisuais nos liceus foi inexpressiva. Somente a partir da década de 1980, ainda que, de modo tímido, ocorreu maior aproximação entre os dois sistemas de ensino.

No mesmo ano de criação do ITE, por meio do Decreto nº 523/71, de 24 de novembro, foram estabelecidos os requisitos para a criação dos postos de recepção para o CPTV, que seriam: ter no mínimo 15 alunos em idade escolar e a inexistência da oferta do ciclo preparatório do ensino secundário. Os postos poderiam funcionar em instituições do ensino primário ou qualquer outro edifício da localidade, não havendo uma exigência de que somente fossem instalados em instituições educativas (COSTA, 2010). No que se refere aos monitores, o decreto determinava:

“Nos postos oficiais de recepção, desempenhavam as funções de monitor, por acumulação, os professores do ensino oficial da própria localidade ou de localidades próximas, desde que a deslocação não prejudicasse o cumprimento do horário. Se fosse conveniente, poderiam desempenhar as funções de monitor dos postos oficiais, indivíduos com as habilitações exigidas para a função. A atividade docente poderia ser realizada a tempo inteiro, vinte e oito horas, ou a meio tempo, doze a dezesesseis horas. Em cada posto de recepção, era obrigatória a existência de um encarregado de posto, função esse que seria desempenhada por um monitor, ou o monitor, desse mesmo posto.” (COSTA, 2010, p. 24)

Nesse período, o exercício da monitoria exigia a conclusão dos sete anos de estudo secundário. Contudo, de acordo com as informações disponibilizadas pelos técnicos da OCDE, a maioria dos monitores era docentes, que

podiam dobrar sua carga horária por meio deste trabalho. Porém, esse procedimento foi encerrado a partir de 1975, quando todos os monitores deveriam se dedicar exclusivamente à Telescola. Contudo, até então, era uma prática comum na época a contratação de médicos, engenheiros, oficiais e até sacerdotes. De acordo com Mendonça:

“Deste modo, podemos afirmar que o CPTV se moldou às necessidades de educação nos meios rurais, utilizando as instalações do ensino primário e recorrendo a um sistema misto de ensino via televisão, com estudo posterior a cargo de dois professores monitores, sendo cada um responsável por uma área, a das “Ciências” ou das “Letras”, ao contrário das escolas preparatórias, onde cada docente era “especializado” numa área específica, o que pressupunha a existência de vários professores para cada grupo de alunos” (MENDONÇA, 2011, p. 20).

No que se refere às relações de trabalho, os professores primários recebiam aproximadamente 2 1/2 vezes os vencimentos dos monitores. Além disso, estes recebiam por dez meses de trabalho. A partir do 25 de Abril de 1974, quando a função do monitor passou a ser exclusiva, estes passaram a receber um salário de 14 meses, com direito a férias e subsídios (OCDE, 1977). Este fato, inclusive, aumentou as despesas na Telescola e, foi considerado um ponto negativo pelos técnicos do OCDE no relatório já mencionado.

É importante acrescentar que a regulamentação dos postos de recepção ocorreu simultaneamente às discussões e à implementação da reforma educacional instaurada pelo Ministro da Educação Veiga Simão, por meio da Lei nº 5/73, na gestão do presidente Marcelo Caetano. A reforma atribuiu um novo papel à educação na sociedade portuguesa, buscando ampliar a formação de recursos humanos no país e, dessa forma, promover o desenvolvimento, permitindo que os «mais aptos» pudessem contribuir com a Nação, independentemente das determinações sociais e econômicas. De acordo com Stoer (2008), a Reforma Veiga Simão teve uma importância significativa no fim do Estado Novo, por chamar a atenção para a questão educacional em Portugal, considerando, sobretudo, o seu impacto em uma conjuntura política, que sinalizavam mudanças que iriam ocorrer nos anos posteriores. Além disso, a reforma tinha como eixo central a defesa da modernização do país, buscando como referência o modelo educacional adotado em outros países da Europa Ocidental (RAMOS, 2009, p. 38). Além disso:

“A reforma de Veiga Simão foi o indicador concreto do colapso da ideologia educacional dominante da era de Salazar (...) símbolo do desmoronamento da ideologia prevalecente, que abarcava num todo único o sistema de ensino, o sistema político e o aparelho de Estado” (STOER, 1982, p. 28)

Contudo, o mesmo autor acima citado, defendeu que a reforma de Veiga Simão, “atuou como legitimador de uma tentativa de reestruturação da forma do Estado, que entrara numa crise aguda nos últimos anos da década de 60” (STOER, 2008, p. 45). Buscou ressaltar a concepção educacional proposta pela OCDE, voltada para promover o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que tinha por objetivo ampliar os mecanismos de participação política, “na tentativa de chegar a uma nova regulação orgânica das forças sociais” (STOER, 2008, p. 45)

A reforma teve como principais objetivos: ampliação da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos; introdução do pré-escolar, quando possível, reforma do ensino superior, modificações no âmbito da formação de professores, por meio das escolas superiores de formação e da criação de departamentos universitário de ciências de educação. Além disso, reiterou o papel da Telescola enquanto mecanismo de ampliação da escolaridade obrigatória, para os que não podiam ter acesso ao ensino formal. No plano curricular, introduziu disciplinas no âmbito das ciências humanas, além de reconhecer a importância do apoio social como mecanismo de assegurar a escolaridade básica (MENDONÇA, 2011).

O retorno da repressão, durante a gestão de Marcelo Caetano, articulada à inexistência de uma solução para a guerra colonial, que o regime reiterava em defender e a crescente insatisfação das Forças Armadas, somada ao agravamento da crise econômica e social, sobretudo pela influência dos movimentos de contestação política do final da década de 1970, culminaram no fim do Estado Novo. Isto ocorreu por meio de um golpe militar, com forte adesão popular, em 25 de abril de 1974. A partir disso, em que profundas alterações ocorreram na sociedade portuguesa, iniciou-se a construção de um Estado previdência, por meio da fixação do salário-mínimo; acesso aos benefícios da Previdência Social; criação de subsídios ao desemprego e melhoria das prestações sociais dos trabalhadores rurais (ROSAS, 1998).

Nesse novo contexto, inicialmente, surgiram novos projetos educacionais, com forte atuação dos movimentos sociais e dos partidos de esquerda,

que buscaram aprofundar a atuação do Estado na educação, que se concretizou por meio da Constituição de 1976. Contudo, após o período denominado de revolução e renascimento, entre 1974 e 1976 (TEODORO, 2001), instaurou-se um contexto de “normalização educativa” (TEODORO, 2001), em que o modelo educacional do novo Estado baseou-se na busca pela qualificação profissional e pela formação do capital humano. Estas culminaram nas discussões da Lei de Bases dos Sistema Educativa e na aproximação com organizações internacionais, tais como a OCDE e o Banco Mundial, com o objetivo de elaborar diagnósticos da situação educacional em Portugal.

A partir disso, enquanto uma política educativa voltada para ampliar a escolarização rural, a Telescola não ficou à margem das discussões no campo educacional. Portanto, ainda no contexto pré-25 de abril, a OCDE foi convocada para avaliar a Telescola, no decorrer da elaboração do 4 Plano de Formação. Formou-se uma comissão em Lisboa, liderada pelo Inspetor José Baptista Martins, que, à época, era do diretor do ITE, composto por técnicos do Ministério da Educação e da OCDE para realizar um diagnóstico da Telescola. Uma das discussões realizadas na época era a da possibilidade de extinção do CPTV, havendo, portanto, a necessidade de se pensar outras alternativas para contribuir para expandir o processo de escolarização em Portugal (OCDE, 1977). Em 1975, haviam 865 postos de recepção e 35.446 alunos matriculados na Telescola. No ano seguinte, haviam 2.419 monitores que atuavam nestes postos de recepção (ALVES, 2012). Durante o período da “normalização educativa” (TEODORO, 2001), o número de alunos teve um considerável crescimento, atingindo 57.146, no ano escolar de 1985 /1986, com 3.197 monitores e 1.131 postos de recepção (ALVES, 2012)

Entretanto, de acordo com o relatório *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações*, o governo instaurado a partir do 25 de Abril optou pela manutenção da Telescola, com reformulações. Embora tenha se reconhecido as inovações instauradas pelo sistema, havia algumas alterações propostas, tais como: revisão dos programas, com o objetivo de que houvesse uma aproximação com o ensino direto; reelaboração pedagógica, introdução de sistemas de livre candidatura aos monitores e eleição ao encarregado dos postos de recepção; maior aproximação com o Ministério da Educação; expansão de postos de recepção, aumento de subsídios aos alunos e de vagas gratuitas em postos particulares (OCDE, 1977).

A partir do exposto, pode-se verificar a influência de uma nova concepção educacional, que se concretizou no país a partir de 25 de abril, na Telescola, por meio da ampliação de instâncias mais democráticas e maior participação da sociedade nos processos educacionais. Em função disso, algumas alterações foram feitas no CPTV, tais como mudanças no âmbito dos conteúdos transmitidos e a extinção dos exames nacionais, com o objetivo de aproximar a Telescola do ensino formal. (ALVES; MOREIRA, 2016). Isto, inclusive, ocorreu em 1976, quando houve a equiparação entre os funcionários que atuavam no ensino primário complementar e nos postos de recepção do CPTV. Nesse mesmo ano, buscando aprimorar a qualificação dos recursos humanos da Telescola, por meio do Decreto-Lei Nº 909/76 de 31 de dezembro de 1976, foi criada a função de orientador pedagógico, com o objetivo de estreitar as relações entre as equipes pedagógicas e os monitores (VIEIRA, 2014).

Contudo, no mesmo relatório anteriormente citado (1977), realizado pela OCDE e pelo Ministério da Educação, foi possível verificar o questionamento acerca da eficácia da Telescola a partir de meados da década de 1970. Não por acaso, o relatório propôs uma investigação minuciosa acerca dos dois sistemas de ensino (Ciclo Preparatório TV e Ciclo Preparatório da Escola Secundária - CPES), buscando, inclusive, apresentar os custos operacionais de ambos. Além disso, havia inquietações acerca do sistema de avaliação, que, de acordo com os técnicos da OCDE, eram extremamente distintos da escola formal. Segundo eles, até a realização dos testes finais, os discentes eram avaliados de acordo com critérios somente definidos pelos professores. Após o 25 de Abril, essa metodologia foi alterada, buscando maior aproximação entre os dois sistemas de ensino. No entanto, havia ponderações acerca da excessiva rigidez curricular, que os monitores eram obrigados a cumprir, e a falta de flexibilidade em relação às emissões televisivas, que controlavam os conteúdos e o andamento dos trabalhos escolares (OCDE, 1977).

No mesmo relatório *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações* (1977), surgiram questionamentos acerca da ausência de especialização dos docentes que ministravam disciplinas especializadas, o que, de acordo com o documento, é um ponto criticado pelos docentes dos ensinos preparatórios e secundários que, ressaltavam a preocupação com a trajetória escolar dos alunos após a escolaridade pós-secundária (OCDE, 1977).

Entretanto, os dados apresentados no relatório anteriormente citado revelam, do ponto de vista quantitativo, a importância da Telescola enquanto sistema de ampliação da escolaridade pós-primária. No ano escolar de 1974/1975, existiam 39.000 matriculados no CPTV, em 2070 turmas. De acordo com o mesmo documento, havia 850 postos de recepção localizados em Portugal, Ilha da Madeira e Açores. No caso do CPES, para os anos de 1974/1975, foram matriculados 171.640 alunos, 6.906 turmas e 12.850 professores (OCDE, 1977, p. 68). Um ano depois, os números do CPTV ascenderam para 43.836 alunos, 2276 turmas e monitores e 937 postos de recepção (OCDE, 1997, p.62), que incluem somente as escolas oficiais. No caso do sistema de ensino formal, neste mesmo ano, foram matriculados 206.910 estudantes, e, 8.064 turmas e 14.000 professores (OCDE, 1977, p. 68). Portanto, pode-se apreender que, no primeiro ano após 25 de abril, as matrículas da Telescola representavam em torno de 21% em relação ao sistema de ensino formal.

Apesar das dúvidas acerca da Telescola, o CPTV permaneceu em funcionamento até 1990. Entretanto, surgiram algumas inovações ao longo da década de 1980, como as emissões a cores e a gratuidade do transporte escolar, que contribuiu para as discussões em torno da manutenção ou não da Telescola. Em função disso, no final da década, as aulas não eram mais transmitidas na TV e somente foram viabilizadas por meio de fitas cassetes (ALVES; MOREIRA, 2016).

Nesse contexto, diante da construção de um novo projeto de Estado, foi promulgada em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabeleceu a escolaridade universal, gratuita e obrigatória de 9 anos no chamado ensino básico (um primeiro ciclo de seis anos e um segundo ciclo de três anos, acompanhando a maior parte dos países da Europa nesse período. Ressaltou a importância do ensino pré-escolar e estabeleceu dois tipos de modelos de ensino superior: politécnico e universitário, introduzindo, relativamente, elementos de gestão democrática nas diversas instâncias do ensino (LIMA, 2018).

A TERCEIRA FASE DA TELESCOLA (1991-2003)

Segundo Vieira (2014), os questionamentos acerca da Telescola, que já haviam se iniciado na década de 1970, se acirraram nos anos seguintes. Apesar do inquestionável apoio dos alunos e de suas famílias a este método

de ensino, que resistiram em adotarem o ensino formal, principalmente em função de suas dificuldades econômicas, as dúvidas acerca da eficiência, da qualidade pedagógica e do nível de exigência acadêmica foram reforçadas. Outro ponto ressaltado por Vieira é que, neste período, havia sido organizada uma rede de transportes gratuito, que permitia que os alunos das regiões mais distantes pudessem frequentar o sistema de ensino formal.

Em função disso, a direção do ITE organizou um grupo de trabalho para avaliar a Telescola, que resultou na elaboração de uma *Mesa Redonda sobre a Avaliação da Telescola, 1970*, pelo Ministério da Educação e Investigação Nacional com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre esta modalidade de ensino. Entre as indicações apresentadas, destacou-se a possibilidade de adoção de um sistema misto, juntamente com a necessidade da instauração de bibliotecas, salas de trabalho e serviço itinerante de apoio aos postos de recepção, conforme foi expresso no documento (MEIC, 1979). A partir disso, inclusive, a OCDE recomendou a avaliação entre as duas modalidades de ensino, buscando a sua uniformização.

Contudo, como já foi mencionado anteriormente, a resistência das famílias em transferir seus filhos para o sistema formal de ensino era grande. Isso pode ser comprovado por meio do documento “*Análise das condições de funcionamento dos postos de recepção do CPTV alentejano*” - elaborado pelo professor assistente Eduardo Geraldo, em março de 1972⁵. De acordo com Eduardo Geraldo, neste ano, existiam 23 postos de recepção em áreas rurais, com poucos recursos disponíveis. Estes estariam distantes entre 8 a 82 km das escolas preparatórias. O docente, no mesmo documento, afirmou que seus discentes não frequentavam o ensino preparatório por razões econômicas, já que havia problemas com o transporte coletivo na época.

De acordo com o professor-assistente Eduardo Geraldo, a região possuía 614 alunos, que eram provenientes de 483 famílias. Estas, indiscutivelmente, estariam preocupadas com o progresso escolar de seus filhos, diante da possibilidade do fechamento dos postos de recepção. Além disso, o documento registrou o perfil das famílias dos alunos que frequentavam a Telescola na região: em 31% dos casos, os pais e mães eram analfabetos, ou só escreviam

⁵ Este documento faz parte do fundo José Baptista Martins, que se encontra no Arquivo do Ministério da Educação e foi consultado pela autora.

o nome; em 32%, um dos pais era alfabetizado; 1% tinha escolaridade acima do quarto ano e 14% concluíram o ensino primário. O docente relatou a existência de 22% de casos em que não se especificou essa questão.

Outro dado importante presente no mesmo documento anteriormente citado é que a grande maioria dos alunos era proveniente de famílias de trabalhadores rurais. Destes, 51% não possuíam remuneração certa e somente 14% tinham um salário regular. Foram encontradas, em 10% dos casos, trabalhadores tais como pedreiros e oleiros, que não possuíam salários regulares. 1% eram proprietários e 24% tinham ocupações tais como professores e operários, com remunerações regulares. Além disso, foi registrado que mais de 50% tiveram bom desempenho acadêmico (336) e 197 já haviam sido reprovados. Cerca de 81 estudantes já haviam sofrido mais de uma reprovação.

Contudo, é importante registrar que o objetivo do documento é o de evitar o fechamento dos postos de recepção e sinalizar o grave problema social pelo qual passavam os alunos da Telescola. Os alunos deveriam pagar mensalidades, embora houve a concessão de bolsas de estudo. Além disso, o ITE disponibilizava livros e transportes por meio do Instituto da Ação Social Escolar (IASSE). Contudo, de acordo com Vieira (2014), esses fatores contribuíam negativamente para o prosseguimento dos estudos dos alunos, com altas taxas de abandono escolar no Ensino Básico Mediatizado (EBM), que substituiu o CPTV e foi criado em 1991. Destaca-se que, nessa nova nomenclatura, as aulas passaram a ser ministradas em fitas cassetes, não havendo mais emissões. Entretanto, a mesma autora apontou que, em 2001, haviam aproximadamente 5200 alunos inscritos (VIEIRA, 2014, p. 32). A dificuldade de adaptação dos alunos da Telescola ao migrarem para o sistema de ensino formal era um dos principais pontos ressaltados por seus críticos. Portanto, com a expansão da escola nas décadas posteriores ao 25 de abril, o número de alunos do tele-ensino foi reduzido consideravelmente e, em função disso, muitos postos de recepção foram fechados, a partir de 1991.

Dois anos depois, por meio do Despacho-Conjunto Nº 200/MF/ME/93, o EBM passou a fazer parte do Departamento de Educação Básica, e, finalmente, foi articulado ao ensino formal, junto ao Núcleo de Organização Curricular e Formação. De acordo com Alves e Moreira, este era responsável pelos manuais escolares e pela formação de professores. Além disso:

“Face à complexidade da produção de materiais e acompanhamento do processo de lecionação e avaliação, a Telescola tinha aí um responsável direto. Refere-se que este ensino cobria a lecionação de perto de 30 000 alunos do 2.º Ensino Básico e cerca de 2000 professores. Funcionava em Gaia com um responsável (chefe de divisão) e contava com 34 professores destacados que exerciam funções de orientadores pedagógicos itinerantes, 50 funcionários técnicos e administrativos e 30 professores destacados e requisitados (que constituíam a equipa pedagógica) que coordenavam a elaboração dos cassetes, dos manuais e dos materiais de apoio para os alunos e professores” (ALVES; MOREIRA, 2016, p. 9).

Diante do exposto, havia uma multiplicidade de tarefas a cumprir, no âmbito do controle do material didático, na realização do apoio pedagógico e na produção de novos programas de formação. Em função disso, houve um prolongamento da sobrevivência do EBM até 2001, quando foi incorporado à Direção Regional de Educação do Norte. A partir daí, foi solicitado que o Diretor-Geral apresentasse um projeto de reformulação do EBM, além de justificar sua permanência. Nesse mesmo ano, apesar da existência de questionamentos acerca dos alunos das regiões mais distantes, o EBM foi gradualmente extinto e, em 2003, foi o último ano em que se localizou escolas funcionando com turmas do sexto ano, além da extinção do cargo de orientador pedagógico, cujos profissionais existentes foram incorporados ao quadro profissional do ensino escolar oficial. (ALVES; MOREIRA, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do anteriormente exposto, buscou-se investigar a trajetória da implementação da principal política educacional criada durante o Estado Novo, a partir do uso da televisão, com o objetivo de expandir o processo de escolarização em Portugal, sobretudo nas áreas rurais. A pesquisa teve por objetivo, ainda, analisar as articulações entre a concepção educacional proposta pelo Estado Novo e a implementação do sistema televisivo em Portugal, assim como articular com a legislação educacional concebida no período.

Apesar da resistência de Salazar em implantar um sistema de televisão no país, os ecos do pós-guerra e as novas exigências do sistema produtivo, juntamente com a pressão das organizações internacionais, levaram o Estado Novo a buscar no novo dispositivo televisivo uma possível contribuição no processo de ampliar a escolarização e a qualificação da mão-de-obra em Por-

tugal, que, na década de 1960, possuía uma das mais baixas taxas de escolarização da Europa. Em função disso, o Estado Novo optou pela criação de um complexo sistema educativo não-formal, que poderia ampliar a escolaridade, sobretudo nas áreas rurais.

A organização da Telescola refletia o caráter centralizador do Estado salazarista, em que o IMAVE e o ITE eram responsáveis pela execução de todo o processo de produção desse sistema, desde a produção das emissões, até o controle dos postos de recepção, aplicação de exames, controle da frequência e elaboração do material didático. Contudo, a Telescola funcionou até meados da década de 1990 como uma modalidade de ensino completamente apartada da educação formal, no plano da sua concepção, apesar dos seus elaboradores, como os monitores e professores-realizadores, em grande maioria, terem atuado em instituições educativas.

A Telescola, diferentemente da sua matriz original italiana, resistiu às profundas transformações pelas quais passou a sociedade portuguesa, a partir da década de 1970. Depois do 25 de abril, uma nova concepção educacional foi instaurada com o novo regime. Contudo, apesar dos novos dirigentes proporem reformulações na sua estrutura, a Telescola permaneceu como uma opção viável em acentuar o processo de escolarização nas regiões mais distantes, apesar de novos mecanismos de acesso ao ensino formal terem sido assegurados, como o transporte escolar, por exemplo. Neste processo, as mudanças na sociedade portuguesa e suas estratégias de aproximação com os demais países da Europa foram acompanhadas também da maior atuação da orientação dos organismos multilaterais de financiamento, com o objetivo de promover o desenvolvimento do país por meio da educação, através da OCDE.

Alves e Moreira destacaram, ainda, que a Telescola trouxe inúmeras inovações no âmbito educacional durante a sua vigência, tais como: a progressiva articulação com o ensino formal; a eliminação do exame de admissão ao ensino secundário, a fusão dos programas do ensino liceal e técnico, a progressiva gratuidade do ensino e a oferta de subsídios aos alunos das regiões economicamente menos desenvolvidas, a instauração da coeducação e a introdução de novas metodologias e novos programas, além da criação de uma rede de apoio pedagógico, sobretudo após o 25 de abril, para dar suporte ao tele-ensino (2016).

Contudo, o trabalho buscou ressaltar a estratégia do estado português em buscar a ampliação da taxa de escolarização no país, sobretudo nas áreas rurais, na medida em que o sistema de ensino formal não atingia parcelas expressivas da população. Contudo, mesmo após a queda do Estado Novo, no qual o novo regime ampliou o papel da educação na sociedade, buscando intensificar os recursos humanos existentes e criar estratégias de aproximação para que Portugal se inserisse no novo bloco econômico que estava sendo criado, a Comunidade Econômica Europeia (CEE), a Telescola foi reformulada e permaneceu até meados da década de 2000 como a mais importante modalidade de ensino não-formal no país.

Resumo: O objetivo da investigação foi o de analisar a construção das políticas de expansão da escolarização, por meio da televisão, na vigência do Estado Novo (1933-1974), em Portugal, através do programa Telescola (1964-2003). Além disso, buscou-se problematizar as diferentes concepções educacionais presentes nas legislações elaboradas pelo Estado Novo e sua vinculação com o sistema televisivo, assim como pesquisar as relações entre educação e televisão na realidade portuguesa, no mesmo contexto, enfatizando, sobretudo, o papel do Estado. Pretendeu-se investigar a trajetória do principal sistema educacional não-formal implementado durante o Estado Novo, denominado Telescola, e a influência das organizações multilaterais na educação portuguesa, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobretudo após o processo de reformulação que o Estado português sofreu, a partir do 25 de abril de 1974, e sua permanência enquanto principal método de ampliação da escolarização portuguesa para as áreas rurais, até meados dos anos 2000. A metodologia utilizada neste trabalho inclui a revisão bibliográfica sobre a Telescola e análise documental dos relatórios da OCDE produzidos sobre o tema, localizados no Ministério da Educação Nacional, em Lisboa.

Palavras-chave: Políticas de Comunicação e Educação; Regimes de Exceção; Escolarização.

Abstract: The objective of the investigation was to analyze the construction of policies to expand schooling, through television, under the Estado Novo (1933-1974), in Portugal, through the Telescola program (1964-2003). In addition, we sought to problematize the different educational concepts present in the legislation elaborated by the Estado Novo and its connection with the television system, as well as researching the relationship between education and television in the Portuguese reality, in the same context, emphasizing, above all, the role of the State. It was intended to investigate the trajectory of the main non-formal educational system implemented during the Estado Novo, called Telescola, and the influence of multilateral organizations in Portuguese education, such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), especially after the process of reformulation that the Portuguese State underwent, from April 25, 1974, and its permanence as the main method of expanding Portuguese schooling to rural areas, until the mid-2000s. The methodology used in this work includes the bibliographic review on Telescola and documentary analysis of OECD reports produced on the topic, located at the Ministry of National Education, in Lisbon.

Keywords: Communication and Education Policies; Exception Regimes; Schooling; Television.

REFERÊNCIAS

- ALHO, Albérico Afonso Costa. A reforma do ensino profissional do pós-guerra: da mudança necessária à mudança possível. **Formar**: revista para formadores, p. 14-19, 2005.
- ALVES, L. A. **História da Educação**: uma introdução. Porto: Faculdade do Porto, 2012.

CANARIO, Rui. Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspectiva histórica de 1945 à Revolução dos Cravos. **Sociologia** [online], v. 36, p.31-50, 2018.

COSTA, Ana Rita da Silva. **Experiências na Telescola: perspectivas de monitores**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

DOS SANTOS COELHO, José Maria. O ensino primário no Estado Novo português. **Aurora - Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 8, n. 22, p. 20-37, 2015.

ESTEVÃO, Anabela Maria Guerreiro. **A Telescola modelo de ensino e as práticas pedagógicas: contributos para o estudo do ensino a distância em Portugal (1964-1994)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Didática da História) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2013.

GERALDO, Eduardo. Análise das condições de funcionamento dos postos de recepção do CPTV alentejano-justificação e necessidade de sua existência, 1972.

LEMOS, Valter. A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão. **CIES e-working paper n.º 174/2014**, Lisboa, 2014.

LIMA, Licínio. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Rupturas, continuidades, apropriações seletivas. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 31, p. 75-91, 2018.

MANDULEY, José C. El foro de radio rural como una estrategia para educar adultos para el desarrollo comunitario. **Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 13, p. 57-76, 1976.

MARTINS, Ernesto Candeias. A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974). **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2009.

MATOS, José Manuel; ALMEIDA, M. Modelando um novo currículo—a matemática moderna no início da Telescola. In: **1º Congresso Ibero-Americano de história da educação matemática**, Universidade da Beira Interior. 2010.

MATTOSO, José. **História de Portugal: O Estado Novo**. Coordenação de Fernando Rosas. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

MENDONÇA, Alice. **Evolução da política educativa em Portugal**. Universidade da Madeira, 2011.

MINISTÉRIO da Educação de Portugal, Centro de Investigação Educativa (CERI); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Relatório dos Consultores e do Grupo de Trabalho Português. Programa de Ação Cooperante para 1977. Projeto (77)13-Portugal. Uma Revisão para avaliação da Telescola com Recomendações. Paris, 1977.

MINISTÉRIO da Educação e Investigação Científica. Mesa redonda sobre avaliação da Telescola – OCDE/MEIC. Instituto Tecnologia Educativa. Lisboa, 1979.

MOREIRA, Carla Luísa Santos; ALVES, Luí Alberto Marques. Telescola: um espaço mediático e inovador num contexto educativo cinzento. In: Investigar, intervir e preservar: caminhos da história da educação luso-brasileira/**XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação**. 2016.

NÓVOA, António. *A República e a Escola: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades*. In: Reformas de Ensino em Portugal. Reforma de 1911. Lisboa: IIE, 1989, v. 1, tomo II, p. IX-XXIV.

NÓVOA, António. A ‘educação nacional’. In: ROSAS, F. (Coord.). **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Presença, 1990. p. 455-519.

- RAMOS, R. (coord.). **História de Portugal**. Lisboa: A esfera dos Livros, vol. 8, 2009.
- SILVA, B. D. As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Reformas Educativas em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 002. Ano 2001.
- SILVA, Carlos Manique da. A Primeira República Portuguesa recria o Ministério da Instrução Pública: um esforço de aproximação aos sistemas escolares. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2016.
- STOER, S. **Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- STOER, Stephen R. A Reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou disfarce humanista? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 26, p. 17-48, 2008.
- TEODORO, Antonio. **A construção política da educação**: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Afrontamento, 2001.
- VIEIRA, Ana Maria do Rosário Mendes. **A formação de professores monitores da Telescola**: o contributo do espólio do orientador pedagógico Professor Bernardino Gonçalves Sobral. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2014.

Recebido em Julho de 2021

Aprovado em Setembro de 2021