



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

NÁGELA DA SILVA DE SOUSA

**DA ESCOLA POR CORRESPONDÊNCIA NA PRÁXIS  
REVOLUCIONÁRIA DE ANTÔNIO GRAMSCI AO PROJETO  
MERCADOLÓGICO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UMA  
ANÁLISE MEDIADA PELA CRÍTICA MARXISTA**

Fortaleza, Ceará,  
Novembro de 2010

NÁGELA DA SILVA DE SOUSA

**DA ESCOLA POR CORRESPONDÊNCIA NA PRÁXIS  
REVOLUCIONÁRIA DE ANTÔNIO GRAMSCI AO PROJETO  
MERCADOLÓGICO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UMA  
ANÁLISE MEDIADA PELA CRÍTICA MARXISTA**

Trabalho apresentado a Universidade Federal do Ceará como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josefa Jackline Rabelo

Fortaleza, Ceará,  
Novembro de 2010

NÁGELA DA SILVA DE SOUSA

**Da Escola por Correspondência na práxis revolucionária de Antônio Gramsci ao projeto mercadológico de Educação a Distância: uma análise mediada pela crítica marxista**

Trabalho apresentado a Universidade Federal do Ceará  
como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de  
licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: 26/11/2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Josefa Jackline Rabelo  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Helena Freres  
Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE)

*Ao meu Tio Naldinho (in memoriam), por me ensinar que, mesmo  
diante das dificuldades impostas pela vida, nós, seres humanos,  
somos capazes de superá-las e construir uma nova história!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por iluminar e abençoar o meu caminho.

À professora Jackline Rabelo, sempre presente, por tornar possível os meus estudos no campo marxista e por me orientar e contribuir em todos os momentos da minha formação, serei eternamente grata!

Ao professor Luís Távora, por me conceder a oportunidade de adentrar no mundo da pesquisa.

À professora Helena Freres, pela oportunidade, diante de um currículo pragmatista, de cursar uma disciplina fundamentada no materialismo histórico dialético.

À minha mãe, exemplo de coragem e de fibra, pelo amor incondicional, por abdicar de tantas coisas em favor do meu bem-estar e da minha felicidade, pela constante participação nessa luta, essa vitória é nossa.

Ao meu irmão, Naldo, por incentivar os meus ideais e sonhos.

À mãe Susana, minha mestra, pelo amor dedicado em todos os momentos, por acreditar na minha capacidade e, diante do começo dessa jornada tortuosa, me encorajar para que eu siga firme e forte.

À Paula, minha irmã, pelo amor e carinho sempre acompanhados de indispensáveis apoios, conselhos e incentivos.

Ao meu padrinho, Yuri, meu mentor espiritual (rs!), pelo amor paternal, por estar presente e torcer pelo meu sucesso, sempre!

À Liz, Luana e Sophia por me acolherem, fraternalmente, nas minhas idas a São Paulo.

Aos meus primos, Taty, André, Philipe, Paulinha, Matheus, Tamara e Valentina, por proporcionarem os melhores momentos da minha infância.

À minha tia Diana, que participou de todos os momentos da minha formação pessoal e intelectual.

Aos meus avôs, tios e tias por torcerem pelo meu engrandecimento e pelo meu sucesso.

Ao meu amigo Ricardo, com seu jeito genuíno de ver a vida, me ensinou a ser uma pessoa mais sensível.

Aos amigos Igor e Marcelo, sempre tão disponíveis, por me dedicarem uma amizade fiel e compreensiva.

Aos meus queridos amigos Vivi, Mítia, Danilo, Ana Karla, Simone, Neury, por tornarem os meus dias (e noites no terraço!) mais alegres e leves.

Às amigas Mayara e Didi por compartilharmos sorrisos, angústias, sonhos e choros, muito obrigada!

Às minhas amigas, Liana, Jaiane, Rachelzinha, Marcelinha, Drica, Day, por construirmos uma amizade verdadeira e hoje vocês fazem parte de mim.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário e à Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes, por tornarem possível e enriquecerem a minha formação.

Aos meus companheiros do IMO, em especial, Isadora, Natália, Manu, Samara, pelas trocas, ensinamentos e amizade que compartilhamos.

Aos professores, técnicos e funcionários da Faculdade de Educação que contribuíram, direta ou indiretamente, na minha formação.

*A nossa escola é viva porque vocês, operários, levam a ela a parte melhor de vocês, aquela que o cansaço da oficina não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores. Toda a superioridade de sua classe, neste turvo e tempestuoso momento, é evidenciada nesse desejo que anima uma parte sempre maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos de seu pensamento e de sua ação, artífices diretos da história de sua classe. (O.N., 106, 20.12.1919)*

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar o contexto histórico-político da Escola por Correspondência de Antonio Gramsci, demarcando as principais distinções entre essa proposta de educação não presencial dos pressupostos que dão forma ao atual projeto de Educação a Distância (EaD). Sob esse prisma, indaga em que medida faz-se necessário uma escola a distância diante das condições objetivas da sociedade atual, marcada pela produção da riqueza suficiente para suprir todas as necessidades básicas, inclusive, no plano educacional. Tendo por base teórica o materialismo histórico-dialético, realizou-se um trabalho a partir de procedimentos teórico-bibliográficos de caráter classista, adotando, como revisão principal, a produção teórica de Antônio Gramsci e de autores que se apoiam nos escritos gramscianos, como Nosella (1992), Del Roio (2005, 2006), Sobral (2009) etc.; posteriormente, procedeu-se um levantamento bibliográfico de autores contemporâneos que empreendem uma análise crítica da política de Educação a Distância, destacando que os termos da proposta atual dessa modalidade articula-se, imanentemente, com as demandas mercadológicas do capital e de sua crise estrutural (MÉSZÁROS). Com base nas leituras realizadas, percebemos um quadro radicalmente distinto que opõe a proposta de escola por correspondência do revolucionário marxista Antônio Gramsci e o projeto mercadológico da EaD.

Palavras-chave: Escola por Correspondência, Educação a Distância, crise estrutural.

## LISTA DE SIGLAS

<b>Sigla</b>	<b>Descrição</b>
BM	Banco Mundial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação à Distância
EPT	Educação para Todos
IC	Internacional Comunista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCd'I	Partido Comunista Italiano
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PSI	Partido Socialista Italiano
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

### CAPÍTULO 1

<b>O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA E DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA POR CORRESPONDÊNCIA DE INSPIRAÇÃO GRAMSCIANA: ELEMENTOS DE COMPREENSÃO.....</b>	<b>15</b>
--	-----------

<b>1.1 Vida e obra de Antônio Gramsci.....</b>	<b>15</b>
--	-----------

<b>1.2 Escola por Correspondência diante do fascismo.....</b>	<b>21</b>
---	-----------

### CAPÍTULO 2

<b>CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM MEIO À CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....</b>	<b>25</b>
--	-----------

<b>2.1. A educação como complexo social: uma leitura perspectivada pela centralidade do trabalho.....</b>	<b>25</b>
---	-----------

<b>2.2. Educação a Distância: elementos históricos.....</b>	<b>31</b>
---	-----------

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
----------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>41</b>
--	-----------

## INTRODUÇÃO

Tendo por base teórica o materialismo histórico dialético, realizamos um trabalho a partir de procedimentos teórico-bibliográficos de caráter classista, adotando, como revisão principal, a produção teórica de Antônio Gramsci, que se constitui, rigorosamente, um teórico-militante da causa operária. Gramsci foi uma figura emblemática do comunismo italiano, comprometido com o projeto histórico de uma sociedade fundada pelo trabalho associado, tomando como primado a filosofia da práxis.

Para procedermos tal revisão, propomo-nos realizar uma leitura mediada pela perspectiva da ontologia marxiana<sup>1</sup>, no sentido de nos contrapormos, logo de início, a todas as distorções e interpretações adulteradas, indevidas e despolitizantes do pensamento revolucionário de Gramsci, que dedicou os poucos e sofridos anos de sua vida à defesa dos genuínos interesses da classe trabalhadora.

Mais especificamente, atentaremos para o ideário educacional de Gramsci, destacando, dentre seus principais projetos de formação da classe operária, aquele voltado para uma escola por correspondência, entendida, no limite, como a alternativa possível nos marcos do fascismo vigente.

Feito esse resgate, tentaremos traçar o devido distanciamento crítico entre a proposta gramsciana acima citada e o atual projeto de educação a distância, que avança

---

<sup>1</sup> A esse respeito, podemos, de forma sintética, expressar que a ontologia marxiana constitui-se uma ontologia de novo tipo, que explicita o trabalho como uma categoria qualitativamente nova em relação às precedentes formas do ser tanto inorgânico como orgânico. A novidade consiste na realização adequada, ideada e desejada da posição teleológica, já que na natureza existem apenas realidades e uma ininterrupta transformação das formas concretas, um contínuo tornar-se-outro, “De modo que é precisamente a teoria marxiana segundo a qual o trabalho é a única forma existente de um ser finalisticamente produzido que funda, pela primeira vez, a especificidade do ser social”, como afirma Lukács (1981, p. 20). Tal perspectiva esboça, nessa direção, a natureza do processo **ontológico que tem a** categoria Trabalho como explicação da reprodução social, demonstrando as manifestações do trabalho tanto como categoria central que ontologicamente explica a história da evolução do homem quanto como dimensão geradora de valor.

indiscriminadamente sobre o espaço escolar, precarizando, ainda mais profundamente, a experiência educacional dos trabalhadores.

É importante assinalarmos que o capital atravessa, presentemente, de acordo com Mészáros (2002), uma crise de natureza estrutural, que atinge todas as dimensões da vida – econômicas, políticas e sociais. Nesse contexto, o próprio Estado passa por uma reestruturação neoliberal para se adaptar às exigências de expansão e reprodução ampliada do sistema do capital – exigências essas, vale destacar, que vão no sentido não da garantia do bem estar social, mas, ao contrário, da recuperação das taxas de lucro, comprometidas pela dinâmica da crise em foco.

Nesse quadro, a crise afeta todas as esferas do Estado, como o sistema de saúde, que se torna cada vez mais precário, os direitos sociais, que estão sendo, sistematicamente, subordinados aos interesses estritamente mercadológicos e, por fim, a educação.

Como bem sabemos, a educação, na sociedade de classes, abdica de seu papel ontológico de transmitir aos educandos, como assinala Saviani (2000), os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Neste contexto de crise, isso ocorre com expressiva intensidade, passando a educação a atender, de forma particularmente aguda, aos interesses mercadológicos. Exemplo desse processo se encontra muito bem representado na modalidade da Educação a Distância (EaD), que vem crescendo assustadoramente no mercado brasileiro, oferecendo uma formação com conteúdos marcados predominantemente pela fragmentação e pela descartabilidade.

Por outro lado, o discurso que tenta legitimar o poderoso projeto de reformas privatizantes e mercantilizantes da educação exibe um caráter mistificador dessa realidade, louvando as políticas implementadas sob o comando do Banco Mundial para os países periféricos, sendo essas políticas voltadas para a aceitabilidade e legitimação dos postulados da educação como *locus* privilegiado para os exercícios de práticas democráticas, cidadãs e de promoção social.

Nesse sentido, opera-se uma apropriação indevida de pensadores marxistas, como, por exemplo, Vigotski, que se vê situado erroneamente no campo do construtivismo, e também Gramsci, o qual toca mais de perto nosso objeto de pesquisa, frequentemente tratado ao largo do teor revolucionário que impregna sua obra.

Diante disso, investigamos: o contexto histórico-político Gramsci efetivou a *Escola por Correspondência* e o que distingue os pressupostos da *Escola por Correspondência* daqueles que enformam a *Educação a Distância*, questionando, ademais, em que medida, faz-se necessário uma escola a distância diante das condições objetivas da sociedade atual, marcada pela produção da riqueza suficiente para suprir todas as necessidades básicas, inclusive no plano educacional.

Partimos do pressuposto de que, com base em uma revisão dos autores contemporâneos que empreendem uma análise crítica da política de EaD, os termos da proposta atual de educação a distância se articula, imanentemente, com as demandas mercadológicas diante da crise estrutural do capital, compondo, por essa via, um quadro categorial radicalmente distinto da proposta de escola por correspondência do revolucionário marxista Antônio Gramsci.

Nossa exposição se estrutura em dois capítulos. No primeiro capítulo, procedemos a uma recuperação dos fragmentos da história e da vida de Gramsci, para, em seguida, situarmos a proposta revolucionária da Escola por Correspondência no contexto da ascensão do fascismo na Itália, no Governo autoritário de Mussolini. Na primeira parte do capítulo, discorreremos sobre a vida e obra gramsciana; na segunda e última, dissertaremos sobre a proposta da *Escola por Correspondência* diante do regime fascista.

O segundo capítulo traça uma contextualização da educação diante da crise estrutural do capital, tecendo, inicialmente, considerações sobre a educação como complexo social, mediada por uma leitura baseada na centralidade do trabalho, categorialmente articulada aos postulados da Ontologia Marxiana; por último, situa a

modalidade de Educação a Distância, revisando os elementos históricos basilares que indicam que a mesma está inserida em outro contexto sócio-político, assaz diferente daquele em que Gramsci foi pungido a efetivar uma escola por correspondência. Reafirmaremos, aqui, que, no atual momento, envoltos pela crise estrutural do capital, os organismos mundiais impõem seus ditames sobre todas as dimensões sociais, inclusive a educação.

Por fim, em nossas considerações finais, destacamos os elementos centrais que nos impelem a afirmar que a proposta da Escola por Correspondência de Gramsci, de base marxista, tinha como objetivo central formar intelectualmente, diante do fascismo, quadros do partido e/ ou frente única (união política entre camponeses e operários) capazes de criar uma sociedade comunista. Nesses termos, consideramos que tal proposta formulada e encaminhada por Gramsci é deveras diferente da Educação a Distância, que tem por finalidade tornar o processo de ensino-aprendizagem mais aligeirado e os conteúdos mais fragmentados, visando atender aos ditames mercadológicos do capital sem considerar os destinos formativos da classe trabalhadora.

## **CAPÍTULO 1: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA E DA EXPERIÊNCIA DA *ESCOLA POR CORRESPONDÊNCIA* DE INSPIRAÇÃO GRAMSCIANA: ELEMENTOS DE COMPREENSÃO**

Tomando a perspectiva revolucionária de Gramsci e sua filiação ao materialismo histórico-dialético (marxismo), consideramos justo apreender a própria gênese e a processualidade do seu pensamento, consolidadas em sua curta trajetória de vida, recuperando elementos vinculados à sua origem familiar, como a sua militância teórico-prática, marcada pela profunda imersão na luta política e social na Itália (conselhos e fábricas, escola do trabalho, PSI, PCd'I etc.).

Esse esforço de recuperação assume o objetivo de superar as análises parciais, fragmentadas, descontextualizadas e indevidas desse teórico-militante, para, desse modo, extrair um entendimento correto dos constituintes centrais da proposta da Escola por Correspondência.

Para nos auxiliar nos estudos e em nossas reflexões, consultamos os seguintes autores: Del Roio, Nosella, Maestri & Candreva, Manacorda e Sobral.

### **1.1 Vida e obra de Antônio Gramsci**

Antônio Gramsci nasceu em 1891, na região italiana da Sardenha. Fruto de uma prole numerosa de Francesco Gramsci, era o quarto dos sete filhos. Aos dois anos de idade, foi vítima de uma tuberculose óssea (conhecida como mal de Potti) que prejudicou sua coluna, deixando-o corcunda. Com isso, sofreu de várias enfermidades, tornando-se uma criança solitária, impossibilitada de brincar e extremamente dedicada aos estudos.

Tempos depois, devido à sua competência nos estudos, recebeu um prêmio que lhe concedeu uma bolsa de estudos na Universidade de Turim para estudar Letras e

Filosofia. A cidade de Turim, nesse período, passava por um processo de reestruturação industrial e, por lá, chegaram trabalhadores de todas as regiões da Itália. Assim, houve um fortalecimento dos sindicatos. Engajado com as causas trabalhistas, de acordo com Sobral (2010), Gramsci começou a frequentar os círculos socialistas que eram compostos por imigrantes sardos envolvidos nas lutas sociais.

Diante de seu envolvimento com as causas políticas e sociais, em 1913, Gramsci aos 22 anos, decidiu filiar-se ao Partido Socialista Italiano (PSI).

Em meados de 1914, a Primeira Guerra Mundial surgiu contando com o apoio de grande parte dos intelectuais e operários socialistas que acreditavam que este conflito traria primorosas conquistas à Europa. Entretanto, uma minoria “percebeu que a Guerra era simplesmente uma disputa de território entre capitalistas” e, dentre essa minoria estava Gramsci (SOBRAL, 2010, p.36).

No mesmo ano, Gramsci perdeu sua bolsa de estudos, uma vez que não conseguia dedicar-se plenamente à vida acadêmica devido às suas enfermidades. Percebemos, com isso, que a vida do revolucionário sardenho esteve sempre cercada de

dificuldades econômicas, agravadas pela saúde precária, [que o] levaram a abandonar a universidade e, a seguir, atraído pela ação do movimento operário turinês radicalizado, envolver-se mais e mais na luta política e social, dando um destino à sua vida de todo inesperado. (MAESTRI e CANDREVA, 2007, p. 41).

Perante o abandono da universidade por força maior, em dezembro de 1915, Gramsci passou, de acordo com Sobral (2010), a compor o corpo editorial do jornal diário do PSI, o *Avanti*, o que disponibilizou mais tempo para palestras nos círculos operários de Turim sobre, por exemplo, a Revolução Francesa.

No início de 1919, Gramsci, com os companheiros Tasca, Togliatti e Terracini criou a revista *L'Ordine Nuovo* (A nova ordem) que tinha por subtítulo “Resenha

Semanal de Cultura Socialista”. Seus artigos tinham por objetivo discutir os problemas e conflitos para a construção da revolução comunista italiana. Posteriormente, em janeiro de 1921, o periódico tornou-se diário e teve seu subtítulo trocado por “Diário Comunista” (SOBRAL, 2010).

O período do pós-guerra (1919-1921) ficou historicamente conhecido como o “biênio russo” por ser, segundo Nosella (1992),

considerado um momento de apogeu para as aspirações revolucionárias e proletárias do mundo inteiro. Foram anos de autêntica “primavera” para o trabalho político-organizativo socialista [...]. De fato, o exemplo da revolução, que estava dando certo, brilhava fortíssimo no triste quadro de uma guerra burguesa recém acabada e acendia nos ânimos dos socialistas do mundo inteiro a esperança de que a revolução socialista era mesmo possível (p. 30).

Com este espírito, em Turim, o grupo da L’Ordine Nuovo ligou-se ao movimento dos conselhos de fábrica e organizou uma escola “enraizada na prática industrial e pautada na concepção metodológico-didática do historicismo vivo [...]. Objetivava, essa escola, formar os intelectuais orgânicos do futuro novo Estado socialista, que fossem técnicos e políticos da produção moderna, única base objetiva da liberdade universal” (NOSELLA, 1992, p. 36).

A ascensão desse movimento ocorreu através da Greve Geral de Turim, à qual aderiram mais de 200 mil trabalhadores. Como afirma Sobral (2010), esta foi “uma greve diferente, pois, ao invés de os trabalhadores faltarem ao trabalho, eles foram para dentro das fábricas comandados pelos conselhos operários que lá funcionavam. Gramsci entendia que, num movimento de efervescência, os trabalhadores tinham a capacidade de se auto-organizar e que, para adquirirem autonomia, seria necessário demonstrar que os patrões eram totalmente dispensáveis” (p. 38).

Em 1920, os trabalhadores fabris, unificados em torno da Greve, após dois anos de lutas, foram derrotados. Além da derrota, estavam divididos em dois partidos,

pois, paralelamente, em 1921, houve uma cisão no PSI devido à sua postura ambígua, uma vez que declarou ser uma instituição política socialista. Entretanto, era um partido com posturas positivistas. Assim sendo, segundo Nosella (1992), alguns de seus partidários uniram-se durante o Congresso de Livorno para formar o Partido Comunista Italiano (PCd'I).

Com esta situação, a *L'Ordine Nuovo* ligou-se ao PCd'I e passou por uma reformulação, modificando seu nome para *L'Unità* “Diário dos operários e camponeses”.

Neste mesmo período, ainda de acordo com Sobral (2010), emergia o fascismo, movimento liderado por Mussolini que, anos antes, pertencera ao PSI. Esse movimento “adotava uma perspectiva revolucionária contra a igreja, a monarquia e os banqueiros, mas logo [...] se vendeu para a burguesia italiana [...]” (p. 39).

Em maio de 1922, Gramsci foi enviado a Moscou junto à delegação comunista italiana, na reunião do comitê executivo da Internacional Comunista (IC). Passou alguns meses internado devido a doenças nervosas. Durante sua estada no país, conheceu Giulia Schutht, sua futura esposa. Também, como anota Nosella (1992), conheceu por lá figuras emblemáticas, a exemplo de Lênin, Trotsky, Martov etc.

Durante esse período, que durou, aproximadamente, um ano e meio, o comunista sardo se “interessou muito pelos debates sobre a questão da Escola do Trabalho, sobre o Fordismo e o Americanismo: os seus cadernos<sup>2</sup> fazem várias referências às teses que nesse momento eram debatidas na Rússia sobre o trabalho como princípio educativo” (NOSELLA, 1992, p. 52). Também se convenceu da importante tese defendida por Lênin de que os trabalhadores fabris e do campo deviam montar uma frente única contra o capitalismo e, no caso, o fascismo.

---

<sup>2</sup> Nosella refere-se aos Cadernos do Cárcere (1929 – 1935) que Gramsci escreveu quando esteve preso.

Enquanto Gramsci estava em Moscou, o fascismo foi instaurado – após a “Marcha sobre Roma”, organizada pelos seguidores desse regime, ser aprovada unanimemente pelo Congresso italiano, no final de outubro de 1922 –, conclamando o nome de Mussolini para o cargo de Primeiro Ministro. Em seguida, naqueles dias, o agora Primeiro Ministro expediu uma ordem de prisão contra Gramsci (NOSELLA, 1992).

Impedido de retornar à Itália, o comunista sardo resolveu, no final de 1923, ir a Viena. Por lá, de acordo com Del Roio (2005), decidiu reviver a *L'Ordine Nuovo* (esta seria a sua 3ª fase) para “contribuir para a educação e para o progresso intelectual da vanguarda operária” (p. 112). Desse modo, com essa etapa do periódico propôs-se “a suscitar nas massas de operários e camponeses uma vanguarda revolucionária capaz de criar o Estado dos conselhos de operários e camponeses e de fundar as condições para o advento e a estabilidade da sociedade comunista” (GRAMSCI *apud* DEL ROIO, 2005, p. 113).

Além da retomada da *L'Ordine Nuovo*, Gramsci propôs outra publicação para educar a vanguarda, a *Crítica Proletária*. Segundo Del Roio (2005), diante do regime fascista,

toda essa atividade de educação e cultura seria parte de um amplo esforço de preparação dos “futuros quadros do partido de massa”, que incluía, ainda, a criação de escolas de partido – notadamente no exterior –, a criação de um curso por correspondência e a publicação de textos fundamentais (p.113).

Mesmo em Viena, Gramsci se candidatou às eleições regionais italianas e foi eleito deputado da região de Veneza. Com a imunidade parlamentar, retornou à Itália. (NOSELLA, 1992). Ao chegar, pretendia incentivar os partidos de esquerda a formar a frente única contra o movimento fascista.

Em 1926, Gramsci foi preso pelo regime de Mussolini e recebeu uma sentença de vinte anos. Na prisão, longe de sua esposa e de seus filhos, que ficaram em Moscou, ele foi amparado por sua amiga e cunhada Tatiana Schucht.

No final de 1934, depois de anos no cárcere, o sardo ficou muito debilitado de saúde e, por isso, conseguiu uma liberdade condicional para se tratar em outras clínicas fora da prisão, sempre acompanhado de Tatiana. Em 25 de abril de 1937, Gramsci sofreu um derrame cerebral e morreu (SOBRAL, 2010).

Dentre os autores do campo marxista, a obra de Gramsci é uma das mais apropriadas de forma indevida devido à forma como foi escrita. Concordamos com Sobral (2010) ao afirmar que

O legado do revolucionário sardo é uma obra inconclusa e por vezes fragmentada, pois se constitui de escritos que tratavam de questões políticas e culturais para compor a edição dos inúmeros jornais e revistas, com os quais colaborou durante sua trajetória militante. Bem como, por se tratar de cadernos de anotações, escritos sob censura, em condições de vida bastante precárias na prisão, e cartas que eram endereçadas a algumas pessoas com quem matinha contato (p. 42).

Como afirma Del Roio (2005),

Uma obra de publicista e de organizador da cultura operária desde muito cedo, que foi, no mais das vezes, sendo estampada em periódicos vinculados ao movimento operário sob a forma de artigos ou relações e documentos partidários. Mas uma obra sempre voltada para o debate, para a interlocução, para a polêmica. Mesmo uma parte significativa de suas epístolas esteve canalizada para os objetivos de uma ação político-cultural, dos quais nem mesmo sua correspondência privada mostrou-se imune. Assim, Gramsci já trazia consigo o perfil do ator político revolucionário, do “homem comunista” almejado pela filosofia da práxis (p. 15).

A obra gramsciana tem três distintas fases: Escritos Políticos (1910-1926), de grande importância para compreendermos “o itinerário intelectual e político deste grande teórico”; Cartas do Cárcere (1929-1937) e Cadernos do Cárcere (1929-1935), que são escritos mais difundidos e estudados, e foram desenvolvidos durante o aprisionamento de Gramsci pelo regime fascista.

Isso posto, passaremos, nesse momento, a resumir o projeto educacional desenvolvido por Gramsci, registrado em seus escritos educacionais, enfatizando o contexto da *Escola por Correspondência*, enquanto uma resposta emergencial e possível, encaminhada ao operariado italiano frente aos ditames do fascismo de Mussolini e, por conseguinte, do imperialismo econômico.

## **1.2 Escola por Correspondência diante do fascismo**

No final de 1923, após passar uma temporada em Moscou, Gramsci foi enviado pela direção da IC a Viena, onde formulou algumas concepções sobre “relações educativas entre intelectuais e massa, que deveriam consubstanciar em um progresso intelectual de massa, sendo um substrato imprescindível para se conceber uma idéia de partido revolucionário e de revolução socialista” (DEL ROIO, 2006, p. 321).

Logo Gramsci resolveu retomar a revista *L'Ordine Nuovo* (em sua terceira fase), com o intuito de preparar os “futuros quadros do partido de massa”, assim como fazia em 1919-1920 na *Escola de Ordine Nuovo* (DEL ROIO, 2005, p. 113). A nova proposta da revista, vale enfatizar, era “suscitar nas massas de operários e camponeses uma vanguarda revolucionária, capaz de criar o Estado dos conselhos de operários e camponeses e de fundar as condições para o advento e a estabilidade da sociedade comunista” (GRAMSCI *apud* DEL ROIO, 2006, p. 321).

Dessa vez, a formação ocorreria através de um curso por correspondência, uma vez que esta traduzia a única alternativa possível diante do regime fascista. Além da retomada da revista, ele propôs outra publicação, voltada para o mesmo fim: a *Crítica Proletária*.

A Escola por Correspondência foi implantada apenas em abril de 1925, em um contexto histórico marcado ainda pelo fascismo de Mussolini, onde não havia liberdade de expressão. De acordo com Nosella (1992), Gramsci acreditava que o “fascismo

representava a expressão política profunda, duradoura e internacional do próprio imperialismo econômico” (p. 50).

Naquele momento extremamente adverso, a educação voltada para a classe trabalhadora – ou seja, as escolas de partido – assumiu uma denotação distinta no projeto gramsciano em relação à atual conjuntura na qual eclodiu a educação a distância e os propósitos desta.

Anteriormente à Escola por Correspondência, Gramsci teorizou um programa de uma escola de cultura desinteressada, escola “desinteressada” do trabalho, voltada para o proletariado, onde esta proporcionaria

[...] à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como entediavam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores de uma olhar infalível e de uma mão firme (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 20).

A escola “desinteressada” tinha por proposta, em consonância com Nosella (1992), ser uma instituição humanista, culta, viva e, sobretudo, livre e aberta.

Infelizmente, perante o fascismo, Gramsci teve que adaptar sua maneira de pensar em escola: “uma escola imediatista e politicamente *interessada*” (*ibidem*, p. 58). Entretanto, o revolucionário não deixou de se preocupar com as implicações negativas que essa educação fechada poderia trazer.

Assim sendo, Gramsci assevera que este curso por correspondência

[...] deve se constituir na primeira fase de um movimento que visa criar pequenas escolas de partido, cuja função é formar organizadores e difusores bolchevistas, não maximalistas, que tenham portanto cabeça e não só pulmões e garganta. Por isso nos manteremos sempre em contato por correspondência epistolar com os melhores companheiros [...]. Onde quer que exista um grupo de companheiros, deve surgir uma escola de partido; os elementos mais velhos e mais experientes devem ser os instrutores dessas escolas, participar sua experiência aos mais jovens, contribuir e elevar o nível político das massas. Claro, não é através desses meios pedagógicos que o grande problema histórico da emancipação espiritual da classe operária poderá ser resolvido; mas não é a solução utopista desse problema que estamos propondo. Nossa tarefa limita-se ao partido, composto por elementos, que já demonstraram, pelo simples fato de serem inscritos, terem alcançado um notável grau de emancipação espiritual: nossa tarefa é a de melhorar nossos quadros, torná-los aptos a enfrentar as próximas lutas [...]. Queremos formar companheiros operários capazes de um trabalho prático e não apenas de gritar 'Viva a revolução!'" (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 55).

O revolucionário sardo propôs, ainda, que desse movimento participasse todo o proletariado, que houvesse uma união entre os camponeses e operários para que juntos formassem a frente única.

Esse trabalho de formação atingiu somente as pessoas que já estavam inscritas no partido e eram, portanto, consideradas confiáveis. Seus conteúdos programáticos e a ajuda pedagógica estavam centralizados no Partido (PCd'I), ou seja, em seus militantes mais velhos e experientes.

Essa ajuda pedagógica produziu e publicou uma série de opúsculos e alguns livros. Os opúsculos indicados eram:

1) desenvolvimentos temáticos elementares do marxismo; 2) uma exposição sobre a palavra de ordem do governo operário e camponês aplicada à Itália; 3) um manual do militante contendo os dados mais essenciais da vida econômico-política italiana, sobre os partidos políticos etc., ou seja, contendo as informações essenciais para comentar as leituras feitas em grupos dos jornais burgueses (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 55).

De acordo com Del Roio (2006), o curso por correspondência foi pensado para se desenvolver através de três séries de lições:

a primeira das quais sobre a teoria do materialismo histórico, tendo por referência o livro de Bukhárin, o *Tratado sobre o materialismo histórico*. A segunda parte do curso seria centrada em temas de política geral, que

passariam por noções de economia política, formação e desenvolvimento do capitalismo, história do movimento operário, a guerra e a crise capitalista, a Revolução Russa, a transição etc. A terceira parte seria dedicada às questões próprias do PCI, como a doutrina, o programa e a organização revolucionária, de acordo com a orientação da Internacional Comunista. Como material de suporte e complemento, seriam publicados fascículos mensais sobre temas específicos, como a questão sindical e a questão camponesa, entre outras (p. 324).

Além desses opúsculos, havia a intenção de se publicar uma edição italiana do Manifesto Comunista e outros textos de Marx e Engels.

É importante ressaltar que a Escola por Correspondência para Gramsci não era a melhor opção formativa. Ele temia, por exemplo, que os alunos achassem os conteúdos (teoria do materialismo histórico-dialético, temas de política, educação etc.) rígidos, não contando, naquele modelo, com a possibilidade de questionar e debater. Portanto, Gramsci afirmava que o melhor ensino é aquele presencial, em que o aluno interage concretamente com os educadores e companheiros envolvidos no processo. N esse tipo de ensino, o professor pode visar ao objetivo de “fazer viver coletivamente a escola, de modo que ocorra um contínuo desenvolvimento de cada um e que tal desenvolvimento seja contínuo e sistemático” (GRAMSCI *apud* DEL ROIO, 2006, p. 325).

## **CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM MEIO À CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

Antes de tudo, mais uma vez, vale ressaltar que nossa análise está pautada no materialismo histórico-dialético. Para tanto, teceremos breves considerações sobre o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, que nos encaminhará ao estudo da educação como complexo social fundado pelo trabalho, seguido das reflexões sobre as políticas educacionais formuladas nos esteios da crise estrutural do capital.

### **2.1. A educação como complexo social: uma leitura perspectivada pela centralidade do trabalho**

Para a reprodução e a existência das sociedades dos homens, é necessário que estes transformem constantemente a natureza através do trabalho em seu sentido ontológico. O trabalho é uma categoria “ineliminável do mundo dos homens” (LESSA & TONET, 2008, p. 17).

A reprodução biológica é importante para a manutenção da nossa espécie, mas ela não nos diferencia de outros animais. Somos seres distintos pelo fato de transformarmos a natureza através do trabalho e, com ele, produzirmos o novo e satisfazermos nossas necessidades.

Na esteira de Marx, anotam Lessa & Tonet, que o trabalho nos funda como seres sociais: “a partir do trabalho, o ser humano se faz diferente, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (2008, p. 17).

Devemos ressaltar que, de fato, nosso trabalho se distingue da atividade de outros animais, pois o processo de idealização não nos ocorre da mesma forma. Como

lembram Lessa & Tonet (2008) o exemplo de Marx, as abelhas fazem suas atividades sem pensar e refletir, sendo estas geneticamente determinadas. Ao contrário, nós, seres socialmente produzidos, conseguimos projetar na consciência, alternativas para as nossas ações e prever seus resultados (prévia-ideação) e podemos escolher, dentre as alternativas, a melhor. Após a prévia-ideação, o homem objetiva sua ação transformando a natureza. Diante disso, por meio do trabalho, “o homem, ao transformar a natureza, também se transforma. Quando os homens constroem a realidade objetiva, também se fazem a si mesmos como indivíduos” (LESSA & TONET, 2008, p. 21).

O trabalho é, assim, o complexo fundante do ser social, ainda que não o esgote. Dito de outro modo, no processo de complexificação crescente do mundo dos homens, vão se gerando, a partir do trabalho, outros complexos sociais necessários à reprodução onto-histórica do ser social, os quais mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa (LESSA & TONET, 2008).

Ainda em consonância com Marx, após as leituras de Lessa & Tonet (2008), todo ato de trabalho e, por conseguinte, toda ação dos indivíduos têm uma dimensão social, pois o seu objeto construído

[...] é expressão do desenvolvimento anterior de toda a sociedade. [...] porque o novo objeto promove alterações na situação histórica concreta em que vive toda a sociedade; abre novas possibilidades e gera novas necessidades que conduzirão ao desenvolvimento futuro. [...] porque os novos conhecimentos adquiridos se generalizam em duas dimensões: tornam-se aplicáveis às situações mais diversas e transformam-se em patrimônio genérico de toda humanidade na medida em que todos os indivíduos passam a compartilhar dos mesmos (p. 26).

Como bem explicita Tonet, em outras palavras, “o trabalho é, por sua própria natureza, uma atividade social, ainda que em determinados momentos possa ser realizado isoladamente; sua efetivação implica, por parte do indivíduo, na apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos objetivos, etc., comuns ao grupo” (TONET, 2005, p. 213).

A educação – assim como a linguagem e o conhecimento – é um complexo ineliminável fundado pelo trabalho. Ela é inseparável da categoria trabalho, uma vez que a apropriação que afirma o indivíduo no gênero humano ocorre por meio de um processo histórico-social, ou seja, pela incorporação das objetivações que constituem o patrimônio desse gênero. Como afirma Tonet (2005),

Entre os homens [...], este processo é dirigido, em grau cada vez maior, pela consciência. O homem, ao contrário dos animais, não nasce “sabendo” o que deve fazer para dar continuidade à sua existência e à da espécie. Deve receber este cabedal de instrumentos que já estão de posse deles (p. 213).

É interessante assinalar que essa mesma compreensão pode ser encontrada nas produções de Leontiev<sup>3</sup>, em uma afirmação recuperada por Tonet.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “órgãos da sua individualidade” a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV *apud* TONET, 2005, p. 214).

Devemos elucidar que esse processo de apropriação tem um caráter ativo, ou seja, o de “apropriar-se do que já existe e de, ao mesmo tempo, recriá-lo e renová-lo, configurando, desse modo, o próprio indivíduo em sua especificidade (TONET, 2005, p. 214).

De acordo com Saviani (2000), a educação tem grande valor na identificação do sujeito no gênero humano. Afirma também o autor que esse complexo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 17).

---

<sup>3</sup> Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo russo, que trabalhou com Lev Vigotski. Foi relevante a sua participação na proposição de construção da psicologia histórico-cultural.

Tonet (2005) assinala, ademais, que há no ser social uma unidade integrada por dois momentos: o da individualidade e o da genericidade, ficando, primordialmente, a cargo da educação, o encontro pleno dessas duas dimensões, sem perdermos de vista que “a configuração genérica do indivíduo estará sob a regência da reprodução da totalidade social” (p. 215).

Nesse sentido, Lukács assevera que “Assim a problemática da educação reenvia ao problema no qual ela se fundamenta: sua essência consiste em influenciar os homens para que reajam de modo desejado diante das novas alternativas” (*apud* TONET, 2005, p. 215).

Imbuído dessa compreensão, conclui Tonet:

Depreende-se daí que a autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano é um processo subordinado à reprodução mais ampla da totalidade social. Vale dizer, o processo de autoconstrução do indivíduo como indivíduo humano, bem como as suas reações diante de novos problemas e acontecimentos, novas e imprevisíveis situações, não terá como pólo norteador o próprio indivíduo nem aqueles que atuam diretamente na dimensão educativa, mas a concreta totalidade social, cuja matriz é a economia (2005, p. 214).

Vale retomar que, atualmente, o capitalismo passa por uma crise de caráter estrutural, ou seja, que atinge todas as dimensões sociais (saúde, política, educação etc.), para continuar se reproduzindo e acumulando lucros. Na tentativa de fazer frente à crise, reorganiza-se material e ideologicamente a sociedade em seu conjunto, impondo, nesse empreendimento, importantes demandas à educação, a qual recai pesadamente sob o domínio do Banco Mundial, organismo, por excelência, de defesa dos interesses do capital imperialista.

Assim sendo, a ideologia do Programa de Educação para Todos (EPT), encampado pelo Banco Mundial, ignora o papel ontológico da educação, ou seja, sua função social de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. As políticas do EPT apregoam uma instrução dotada de “um esvaziamento do conteúdo, em nome de

um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediatividade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras, deslocadas de suas determinações ontológicas” (RABELO *et al*, 2009, p. 10). Sendo assim, adotam concepções educacionais instrumentais e pragmáticas, que oferecem aos alunos uma aprendizagem em “doses homeopáticas” e negam os conhecimentos universais.

As autoras Jimenez e Mendes Segundo (2007) denunciam que o objetivo implícito que impulsiona os esforços do Estado e, sobretudo, do Banco Mundial (BM) na proclamada meta pela universalização da educação, encontra-se, organicamente, vinculado à necessidade de reprodução do sistema, uma vez que lançam sobre ela um papel messiânico de plena responsabilidade na superação dos problemas sociais. Desconsidera-se, aqui, como não poderia deixar de ser, que a resolução dos grandes problemas sociais somente será possível, em última instância, com a superação da ordem vigente.

Com efeito, a construção de uma educação para todos enfrenta, historicamente, no Brasil e em outros países da periferia do capital, grandes obstáculos e problemas, dentre os quais Saviani (2009) ressalta: os obstáculos políticos, econômicos e filosófico-ideológicos.

Observamos que os obstáculos políticos vêm da descontinuidade das reformas educacionais, ou seja, metas e diretrizes que não perseguem uma linearidade e que imprimem, sucessivamente, ao projeto educacional, os interesses do mercado e a marca de seus dirigentes. Uma das metas mais adiadas pelos sistemas educacionais, de acordo com Saviani, é aquela referente à eliminação do analfabetismo e à universalização do ensino básico.

Esta meta se faz presente em vários documentos do Programa de Educação para Todos (EPT), como, por exemplo, a declaração decorrente da Conferência de Jomtien e a Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos.

Nesses documentos, encontramos o aceno de repetidas estratégias para uma possível universalização do ensino básico: ampliação da oferta de vagas, programas de alfabetização e educação de adultos; aprimoramento da qualidade, do treinamento e das condições de trabalho no magistério; melhoria dos conteúdos educacionais e do material didático etc. Cada documento delimita um determinado prazo para a realização dessas estratégias, sem jamais conseguirem garantir o alcance das metas acima citadas.

Quanto aos obstáculos econômicos, Saviani ressalta a sistemática exiguidade no que diz respeito ao financiamento do ensino público, quesito que deixa o Brasil na retaguarda, se comparado a outros países do continente sul-americano. É reconhecidamente notória a insistência do autor na denúncia ao insuficiente financiamento da educação pública, o que, na verdade, se coaduna, mais uma vez, com as orientações dos organismos internacionais, que fazem a apologia do financiamento exclusivo do ensino básico, apelando, ademais, para parcerias, que toma corpo e forma em um pacto firmado entre o Estado e o empresariado e prol da mercantilização da educação.

A presença de obstáculos filosófico-ideológicos encontrados na universalização da educação é, com efeito, posto em xeque pela análise onto-marxista. O exame dos documentos indica<sup>4</sup>, com a devida clareza, que as investidas do Programa de Educação para Todos nas reformas educacionais brasileiras e de outros países periféricos, nada têm a ver com a luta pela superação das desigualdades sociais, mas sim com a tentativa de fazer com que o sistema do capital supere mais um quadro de crise e alcance patamares mais elevados da acumulação de riquezas. Para o alcance desses propósitos, assume papel de marcada importância o projeto de educação a distância, como discutiremos abaixo.

---

<sup>4</sup> Nos últimos dois anos, fui bolsista de iniciação científica/CNPq da pesquisa “Universalizar o ensino e reproduzir o capital: os fundamentos do Movimento de Educação para Todos na perspectiva da crítica marxista” sob a orientação da professora Jackline Rabelo. Durante este período, realizei estudos sistemáticos dos documentos das conferências e dos eventos realizados pelo Programa de Educação para Todos, patrocinado pelo Banco Mundial. Juntamente com o grupo de pesquisa, desenvolvi trabalhos que fazem críticas, pautadas no materialismo histórico-dialético sobre o Programa, uma vez que acreditamos que suas ações e ditames, que proclamam a universalização da educação nos países periféricos, encontram-se vinculados às necessidades de reprodução do sistema capitalista, pois apregoam como função social da educação a superação dos problemas sociais e produção de pobreza.

## 2.2. Educação a Distância: elementos históricos

Neste tópico do nosso trabalho, cercamos a problemática da Educação a Distância (EaD) no contexto contemporâneo de crise estrutural do capital, conforme apregoa Mészáros (2002). Em tal quadro, podemos observar que, no campo da educação, assistimos à intensificação, sem medida, do processo de mercantilização do ensino que descarta os conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade a bem do tratamento do ensino como uma mercadoria.

Devemos, antes de tudo, perceber que a EaD não é tão recente quanto parece. Mergulhando numa breve recuperação histórica dessa modalidade de ensino no Brasil, podemos verificar, em consonância com Carlini & Leite (2009), que esta foi

[...] construída ao longo da história da educação brasileira, e já tem cerca de um século. De modo geral, é possível afirmar que, desde a instituição dos modelos de radiodifusão educativa, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, até os dias atuais, com as políticas públicas de formação de professores para a educação básica, na modalidade a distância, essas ações correspondem a soluções emergenciais e, acima de tudo, político-eleitoreiras. Ações capazes de interferir significativamente em indicadores quantitativos, índices numéricos, no entanto, **esvaziadas da necessária qualidade** (p. 1, grifos nossos).

Uma das primeiras iniciativas do ensino a distância foi idealizada por Roquete Pinto, nas décadas de 1920 e 1930, a Rádio-Escola. Pinto e outros contemporâneos da época acreditavam na “radiodifusão como um meio para solucionar o problema educativo brasileiro. Essa crença [...] traduzia-se na defesa do tecnicismo em educação e, por decorrência, no descompromisso com as idéias políticas” (CARLINI & LEITE, 2009, p.2).

Outras propostas desse mesmo tipo de ensino mediado por tecnologias<sup>5</sup> surgiram: Instituto Monitor (1939), Instituto Universal Brasileiro (1941), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967), Projeto Minerva (1970), Telecurso 2º

---

<sup>5</sup> Conforme os registros históricos encontrados, o termo tecnologias designava o uso de apostilas em papel; apostilas e programas de rádio; apostilas e programas de televisão.

Grau (1978) e Telecurso 1º Grau (1981). Conforme os mesmos autores, todos esses programas traziam a expectativa de

[...] atendimento a amplas parcelas da população e, em decorrência, de solução imediata, “mágica”, para graves problemas educacionais, como alfabetização de adultos, acesso e permanência de jovens e adultos em processos educativos, formação do trabalhador.

Ainda mais,

Em todas elas, [aparece] a mesma concepção tecnicista de educação: entrega de conteúdos padronizados para estudo individual, difusão de conhecimentos que, por si, seriam geradores de habilidades e de atitudes nos alunos. Conteúdos que dariam suporte a ações e, principalmente, a certificações (CARLINI & LEITE, 2009, p.2).

Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação a Distância (EaD) foi definida no seguinte artigo:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

Deste modo, a EaD tornou-se, oficialmente, uma forma de ensino que tem o incentivo do Poder Público. Anos depois, seguindo a LDB, o Plano Nacional de Educação (2000) abre as portas para a proliferação do ensino a distância, o qual vai atrelar-se, decisivamente, ao projeto de mercantilização da educação, beneficiando, com o apoio legal e subsídios financeiros por parte do Estado, a acumulação do lucro por parte de grupos de empresariais.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que contempla, como registra Jimenez (2010, p. 10),

[...] todo o espectro da escolaridade, desde a educação infantil até a pós-graduação, declaradamente, prioriza a educação básica, com os mesmos ingredientes reducionistas e imediatistas que confeccionam a EPT. Ao lado

disso, consagra o axioma do ensino à distância, estabelecendo a UAB, como o espaço, por excelência, da formação dos professores.

O ensino a distância vem se fortalecendo no Brasil, encontrando seu amparo legal na LDB 9394/96, no PNE (2000) e, mais recentemente, no PDE (2007), que contam com a parceria dos organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Merece destaque, nesse contexto, a inclusão do ensino, particularmente do ensino a distância, no setor terciário, no rol de atividades reguladas pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

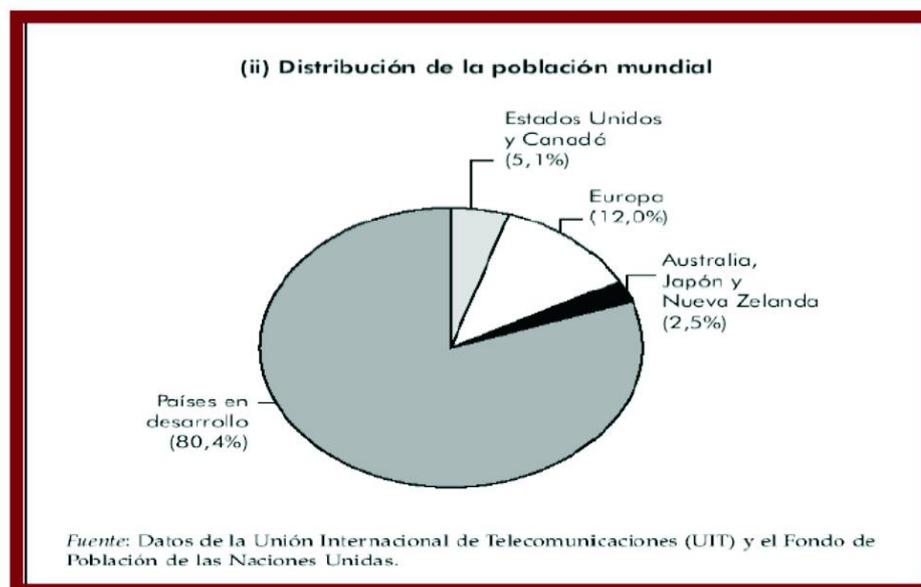
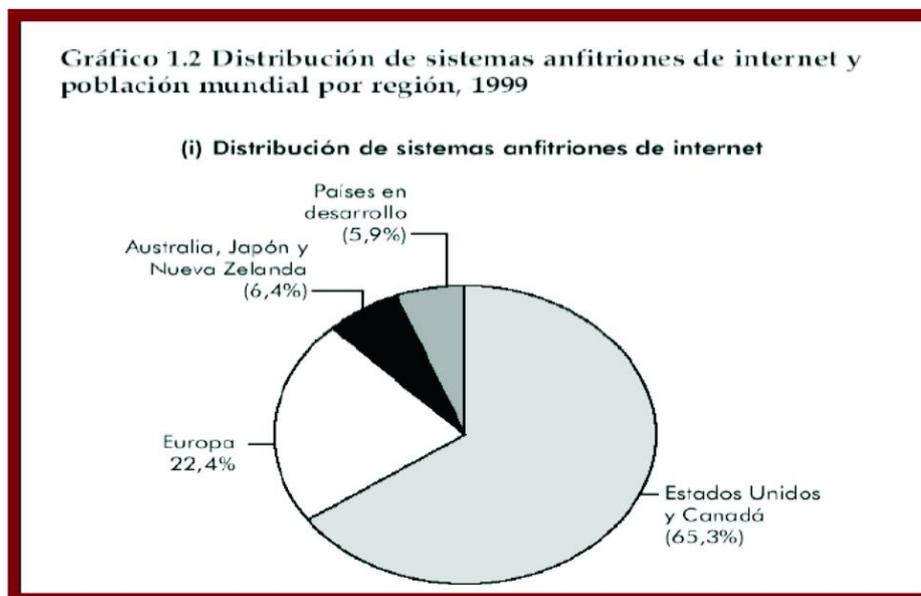
Assim, é fácil percebermos que, se o ensino a distância serviu, em diferentes momentos históricos, a propósitos emergenciais, ou mesmo político-eleitorais, como destacamos acima com Carlini & Leite (2009), no contexto atual, esta modalidade de redução, fragmentação e pragmatização do conhecimento ganha uma particularidade especialmente perversa, passando a servir como importante nicho de mercado, aberto à mais ampla exploração empresarial.

O discurso vigente em torno da EaD imprime a falsa aparência de que a disseminação dessa modalidade irá ampliar o acesso à educação nos países periféricos. Entretanto, esta “constitui-se em mais uma estratégia de mercantilização da educação, configurando-a como um promissor ‘mercado educacional’, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus” (LIMA, 2009, p. 1).

Com efeito, como indica a autora, é significativo o interesse dos Estados Unidos e da Europa, particularmente, pela internacionalização da educação, permitindo-lhes comercializar livremente programas de ensino, com certificação garantida, em países que apresentam um mercado mais promissor, como é o caso dos ditos países em desenvolvimento.

A título de ilustração do domínio estadunidense no campo das tecnologias de comunicação, as quais servem de suporte à educação a distância, a autora apresenta os gráficos que reproduzimos abaixo: o primeiro, representando os produtores e vendedores; o segundo, os países compradores das referidas tecnologias (LIMA, 2009, p. 8).

Assim, vejamos:



A educação a distância é composta de um ensino “massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento” (LIMA, 2009, p. 1).

Essa lógica educacional está presente nas políticas emanadas do Programa de Educação para Todos do Banco Mundial, para os países da periferia do capital. Um exemplo disso é um documento de 1994 do referido Banco, *O ensino superior: as lições derivadas da experiência*, onde se elaboram estratégias para reformulação da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe, tendo como elemento central o ensino a distância.

Assinala, ainda, Jimenez (2010) que a Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998) “insere o ensino superior no setor terciário da cadeia produtiva, como tal podendo abarcar uma gama diversificada de serviços suscetíveis de comercialização, aí incluído, o ensino à distância”. Nas palavras da autora, a mesma Declaração promulga a criação de sistemas de

[...] ensino superior totalmente virtuais, desse modo, desembaraçando os potenciais empreendedores, do ônus devido à manutenção, em qualquer equação percentual, do ensino presencial ao lado do ensino à distância, este último significativamente mais interessante do ponto de vista lucrativo (p. 8).

De acordo com Lima (2009), dois textos subsidiaram a acima citada Conferência e estão ligados ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) aliadas à EaD, como solução prioritária para o alargamento do ensino superior nos países periféricos: “Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação” e “Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais”. A autora afirma que “Ambos defendem a utilização das TIC para os ‘países do Sul’, por meio do ensino a distância e do estímulo à criação de universidades virtuais”. O primeiro texto identifica a “EaD como um promissor componente da ‘indústria global’” (p. 3). O segundo mostra a importância de “cooperação” na

articulação de ações e metas, para isso é necessário as parcerias entre governos, setor privado e organizações internacionais (ONU e BM, por exemplo).

Esta parceria deverá, antes de mais nada,

[...] encorajar modalidades de ensino menos caras (carreiras menos longas, mais objetivas, que recorram parcialmente a responsáveis por cursos profissionais remunerados por hora...), ensino a distância, obter apoio do mundo industrial e econômico, oferecer parceria com o mundo do trabalho [...] criar, onde for possível, associação de ex-alunos que assumam, de todo coração, a manutenção, direta e indireta, da instituição que os formou, a exemplo do que existe em alguns países (UNESCO, 1999, p. 168-169, *apud* LIMA, 2009).

Em suma, as políticas da EPT ditam os tipos de sistemas, possibilidades e modalidades de ensino para os países da periferia do capitalismo. Dentre estas, privilegia a educação a distância, em consonância com os interesses do capital internacional, aliado a grupos de capitalistas das diferentes nações periféricas.

Tal estratégia, vale enfatizar, não responde a uma necessidade da classe trabalhadora, não resulta de uma dificuldade intransponível quanto à oferta e desenvolvimento de uma educação presencial para todos, mas, corresponde às demandas do capital de aproximar cada vez mais a educação aos interesses do mercado e da acumulação privada. Esta empreitada inclui, ainda mais, a precarização do trabalho docente, uma vez que o chamado tutor, temporariamente contratado e, via de regra, carecendo de uma formação adequada e de um salário condigno, torna-se figura significativa no conjunto de profissionais que desenvolvem os programas de EaD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho se propôs a investigar o contexto histórico-político da Escola por Correspondência de Gramsci em contraposição àquele no qual se insere a atual proposta de Educação a Distância, destacando, ainda, o que distingue fundamentalmente os pressupostos que orientam esses dois projetos educacionais.

Como vimos, a experiência dessa escola por correspondência que, a rigor, expressa uma forma de educação não presencial, surgiu no período fascista da história italiana, marcado pela perseguição e pela severa e explícita ausência de liberdade de expressão. Tratava-se de um projeto gramsciano com a finalidade de, mesmo nesse contexto de tão estreitos limites que encarceravam as iniciativas vinculadas à luta revolucionária, formar intelectualmente quadros do partido e/ ou frente única (união política entre camponeses e operários) capazes de “criar o Estado dos conselhos de operários e camponeses e de fundar as condições para o advento e a estabilidade da sociedade comunista” (GRAMSCI *apud* DEL ROIO, 2006, p. 321).

Já a Educação a Distância, modalidade contraposta a essa perspectiva revolucionária e que se efetiva em um momento histórico de grande produção de riquezas materiais, constitui-se, a nosso ver, em um projeto mercadológico que segue os ditames de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, que tem, obscuramente, o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais aligeirado e os conteúdos mais fragmentados, aliando-se, sem qualquer mediação, ao modelo mercantil de educação, postulado aos quatros ventos pelo setor empresarial, comprometendo, de forma irremediável, o processo de formação dos trabalhadores.

Em outra perspectiva se assentava a proposta gramsciana, já que, apesar de a escola por correspondência acontecer com o auxílio epistolar, o projeto era bastante comprometido com a formação intelectual dos envolvidos no processo. Durante o

processo de aprendizagem, aqueles operários e camponeses contavam com a ajuda de companheiros mais experientes, como assinala Gramsci: “os elementos mais velhos e mais experientes devem ser os instrutores dessas escolas, participar sua experiência aos mais jovens, contribuir e elevar o nível político das massas” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 55).

Ao contrário desse propósito gramsciano, engendrado em um contexto de luta revolucionária, na EaD, os formadores, sujeitos com pouca experiência no campo educacional e recém-formados em áreas que, na maioria das vezes, não têm relação com os cursos em que trabalham, assumem a função de tutores, responsáveis mais diretos por encaminhar as ações pedagógicas (anti-pedagógicas!) dos pólos receptores dos módulos de ensino.

Relembramos ainda, que, na escola por correspondência, presenciava-se, conforme nos atestam os registros teóricos sobre a experiência, um grande cuidado com os conteúdos que eram passados aos inscritos no curso. Gramsci se preocupava com a possibilidade de os alunos acharem os conteúdos rígidos, não contando, através desse método, com a possibilidade de questionar e debater. Frente a essa dificuldade, o revolucionário sardo reconhecia os limites e vulnerabilidade do ensino por correspondência, acreditando que a mesma não se constituía na escola que, verdadeiramente, deveria formar a classe trabalhadora, designada por ele, como a escola unitária.

De acordo com Del Roio (2006), Gramsci percebia que, nesse tipo de escola, “não era possível levar na devida conta a diversidade dos alunos, em termos de idade, de origem, de formação anterior, de experiência social, o que obrigava a se partir de um abstrato tipo médio de aluno” (p. 324). Essa reflexão gramsciana também se aplica ao atual ensino a distância, ainda que o discurso vigente afirme precisamente o contrário, apregoando falsamente essa modalidade como capaz de democratizar amplamente o ensino, atentando para a diversidade de interesses e condições dos alunos.

Desse modo, concordamos com Gramsci ao afirmar que “O melhor tipo de escola é, sem dúvida, a da escola falada, não o de escola por correspondência”. E nessa escola, o educador pode “fazer viver coletivamente a escola, de modo que ocorra um contínuo desenvolvimento de cada um e que tal desenvolvimento seja contínuo e sistemático” (GRAMSCI *apud* DEL ROIO, 2006, p. 325).

Assim, concluímos, ancoradas na leitura de autores que se apoiam nos escritos gramscianos, que, diante do nosso quadro atual, não se faria necessário, no limite, desenvolver-se uma escola a distância para formar os trabalhadores, uma vez que vivemos em uma sociedade marcada pela produção da riqueza suficiente para suprir todas as necessidades básicas, inclusive, as provenientes do plano educacional. Em uma era claramente adversa à luta do proletariado, tal proposta serve diretamente aos interesses da acumulação do lucro, com efeitos danosos para o desenvolvimento da consciência de classe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2006.

CARLINI, Alda Luiza e LEITE, Maria Teresa Meirelles. **Educação a Distância: uma alternativa de qualidade?**. Revista PUC Viva. São Paulo: PUC, n.35, 2009.

DEL ROIO, M.. **Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919-1926)**. São Paulo: Xamã, 2005.

DEL ROIO, M.. **Gramsci e a educação do educador**. Cad. Cedes. Campinas, vol. 26, p. 311-328, set./ dez. 2006.

JIMENEZ, S. V.e MENDES SEGUNDO. M. D. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio**. *Cadernos de Educação*. Pelotas, FAE/PPGE/UFPEL, n.28, p. 119 – 137, Jan- Jun. 2007.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Kátia. **Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior**. Revista PUC Viva. São Paulo: PUC, n.35, 2009.

LUKÁCS, György. **O trabalho**. In: Per una ontologia dell'essere sociale. v. II, Roma: Ed. Riuniti, 1981. (Tradução: Ivo Tonet. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6973967/Gyorgy-Lukacs-Trabalho-Para-uma-Ontologia-do-Ser-social>. Acesso em: 20/10/2010).

MAESTRI, Mário e CANDREVA, Luigi. **Antônio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. (Tradução: Willian Laços). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, Raquel de A. **Educação a Distância**: Aspectos Histórico-Filosóficos. In: Fiorentini, Leda M. R. & MORAES, Raquel de A. (orgs.). *Linguagens e Interatividade na Educação a Distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, Erson Martins. **Ensino a distância – excrescência do capitalismo**. Revista PUC Viva. São Paulo: PUC, n.35, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Sistema de Educação**: subsídios para a Conferência Nacional De Educação. CONAE. Disponível em: <[www.conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae\\_dermevalsaviani.pdf](http://www.conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf)>. Acesso em: 5 abril de 2010.

SOBRAL, K. M. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana. Dissertação de mestrado. Fortaleza: UECE, 2010.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. **Educação para Todos e Reprodução do Capital**. Revista Trabalho Necessário. Niterói: UFF, ano 7, n. 9, 2009.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Coleção fronteiras da educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.