

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIA CRISTINA SÁ NETTO COSTA

**CENTRO EDUCACIONAL DO MARANHÃO - CEMA SÃO LUÍS (1969 – 1990): entre
memórias e representações da docência e discância televisiva**



São Luís

2025

MARCIA CRISTINA SÁ NETTO COSTA

**CENTRO EDUCACIONAL DO MARANHÃO - CEMA SÃO LUÍS (1969 – 1990): entre
memórias e representações da docência e discância televisiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Delcineide Maria Ferreira
Segadilha

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Costa, Marcia Cristina Sá Netto

Centro Educacional do Maranhão - CEMA São Luís (1969-1990): entre memórias e representações da docência e discência televisiva / Marcia Cristina Sá Netto Costa. - 2025.

187 f.

Orientadora: Delcineide Maria Ferreira Segadilha

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2025.

1. CEMA e ensino televisivo. 2. Memórias e representações. 3. Orientadores de aprendizagem e identidade profissional. 4. São Luís-Maranhão. I. Segadilha, Delcineide Maria Ferreira. II. Título.

MARCIA CRISTINA SÁ NETTO COSTA

**CENTRO EDUCACIONAL DO MARANHÃO - CEMA SÃO LUÍS (1969 – 1990): entre
memórias e representações da docência e discância televisiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes (Examinadora Interna)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (Examinador Externo)

Doutor em Educação Brasileira

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Suplente)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

A minha mãe, Maria Helena, pelo apoio incondicional, cuidado, amor e direcionamentos valiosos que me fizeram chegar até aqui, além de ser uma referência enquanto orientadora educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela saúde, direcionamentos e força para superar todos os desafios, bem como por me permitir a oportunidade de usufruir de uma carreira docente e novamente uma vida acadêmica, enriquecida de sabedoria e satisfação.

A minha querida mãe, Maria Helena, por todo o apoio, cuidado, amor incondicional e direcionamentos valiosos que sustentaram meus valores na pessoa que sou hoje, e que me incentivaram a não desistir dos meus sonhos. Aos meus adoráveis irmãos, Marcio Henrique e Marco Aurélio, por sempre me conduzirem a todos os lugares para realizar as minhas atividades profissionais e estudantis, bem como incentivar na conquista desse novo projeto de vida. Ao meu pai, Durans, *in memorian*. A minha tia Carolina, pelo apoio, amor e carinho. A minha amiga Jossilene, pelo incentivo diário, as orações e a oportunidade de conhecer o dia a dia de um grupo de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por me permitir a oportunidade de desenvolver esta pesquisa. À professora Dr.^a Delcineide Maria Ferreira Segadilha, minha orientadora, pelo olhar sensível, pela sabedoria, paciência, zelo, acolhimento e pelas valiosas aprendizagens compartilhadas durante todo meu processo formativo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Básica (GRUPEHEB), por me possibilitar um novo aprendizado e compreender mais sobre a veracidade da história na educação, sendo mais uma alternativa de ampliação acadêmica, tornando-se fator primordial, para eleição da temática desse estudo, resgatando memórias históricas e as representações de entidades educacionais e profissionais ludovicense. A todas as professoras e os professores do PPGE em Educação da UFMA, pelas aprendizagens e trocas de experiencias realizadas durante as aulas acadêmicas.

A todos os Orientadores de Aprendizagem, demais técnicos e ex-alunas da extinta instituição escolar CEMA, pela gentileza em aceitarem participar desta pesquisa, contribuindo com declarações, saberes, vivências e memórias que foram fundamentais para a construção das narrativas. A todos os meus parceiros da turma do mestrado em Educação/PPGE-UFMA, pela parceria, união, amizade e compartilhamento de conhecimento no decorrer desta trajetória.

RESUMO

Nesta dissertação comunica-se resultados da pesquisa intitulada: **CENTRO EDUCACIONAL DO MARANHÃO - CEMA SÃO LUÍS (1969 – 1990): entre memórias e representações da docência e discência televisiva**. Para a investigação escolheu-se como objetivo geral: analisar o percurso histórico do CEMA em São Luís-MA, no período de 1969 a 1990, atentando às memórias e representações que emergem desse processo. A questão central que norteou a investigação foi: quais memórias e representações podem ser apreendidas no percurso histórico do CEMA, em São Luís, no período 1969-1990? Metodologicamente, situa-se na dimensão da História Cultural, no domínio da História da Educação, campo temático da História do ensino televisivo no Maranhão. Trata-se de uma pesquisa do tipo básica e exploratória, fundamentada em procedimentos bibliográfico, documental e de campo. Na pesquisa de campo incorporou-se a técnica da História oral. Como instrumentos de recolha de dados, usou-se análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa constituíram-se de 5 (cinco) orientadores de aprendizagem que atuaram nas telessalas do CEMA; 3 (três) orientadoras de aprendizagem que atuaram como supervisoras; 1 (uma) orientadora de aprendizagem que atuou como diretora e 3 três técnicos de produção e filmagem que participaram do processo de implantação da TVE-MA em São Luís, atualmente todos aposentados; e 06 ex-alunas do CEMA. Apoiou-se em autores como Bourdieu (1930, 1977, 1997a, 1998), Chartier (1989, 1990, 1999, 2001, 2002a, 2006), Faria Filho (2004), Ferrés (1996), Viñao Frago (1995, 2000), Hanburger (1998) e Magalhães (2004). Sobre os resultados, identificou-se que as memórias e representações da TVE-MA sintetizam-se em duas dimensões: Memórias institucionais – legado do CEMA como projeto pioneiro, apesar das limitações estruturais; e representações identitárias – autopercepção dos orientadores e orientadoras de aprendizagem como professores (as), mesmo sem reconhecimento formal. Que podem ser organizadas em várias categorias, refletindo tanto as experiências dos participantes quanto o contexto educacional e social da época, a saber: inovação educacional, acesso à educação, identidade profissional dos orientadores de aprendizagem, cultura escolar e comunidade, desafios e dificuldades. Concluiu-se que o CEMA emergiu como um paradoxo histórico: implantado sob um regime autoritário, tornou-se espaço de resistência pedagógica, democratizando o acesso à educação e promovendo inclusão em contextos periféricos. Sua eficácia revelou-se não apenas na redução do déficit educacional maranhense, mas na construção de uma identidade escolar singular, pautada na erradicação do analfabetismo e na educação integral. Os orientadores de aprendizagem, apesar do não reconhecimento formal, consolidaram-se como agentes educativos cruciais, cujas

práticas e memórias desvelam a complexidade de atuar sob repressão política. O uso pioneiro do ensino televisivo e a inovação metodológica transcederam limitações estruturais, deixando um legado que ultrapassa o período ditatorial: um modelo pedagógico transformador, marcado pela capacidade de articular demandas sociais urgentes com propostas educativas emancipatórias. As memórias e representações do CEMA o consagram como um modelo pioneiro de transformação educacional, que transcondeu barreiras políticas e sociais. Assim, o CEMA inscreveu-se não como mera política pública, mas como símbolo de resiliência e prova de que a educação pode florescer mesmo em solos áridos.

Palavras-chave: CEMA e ensino televisivo; memórias e representações; orientadores de aprendizagem e identidade profissional; São Luís-Maranhão.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research project entitled: **MARANHÃO EDUCATIONAL CENTER - CEMA SÃO LUÍS (1969 – 1990):** between memories and representations of television teaching and learning. The general objective of the research was to analyze the historical trajectory of the CEMA in São Luís-MA, from 1969 to 1990, paying attention to the memories and representations that emerge from this process. The central question that guided the research was: what memories and representations can be learned from the historical trajectory of the CEMA, in São Luís, from 1969 to 1990? Methodologically, it is located in the dimension of Cultural History, in the domain of the History of Education, the thematic field of the History of television education in Maranhão. It consists of bibliographical, documentary and field research. Documentary analysis and semi-structured interviews were used as data collection instruments. The research participants consisted of five (5) learning advisors who worked in teleclassrooms; three (3) learning advisors who acted as supervisors; one (1) learning advisor who acted as director and three (3) production and filming technicians who participated in the TVE-MA implementation process, currently all retired. As categories of analysis, we selected a representation in Bourdieu (1930, 1977, 1997a, 1998), Chartier (1989, 1990, 1999, 2001, 2002a, 2006), Faria Filho (2004), Ferrés (1996), Viñao Frago (1995, 2000), Hanburger (1998) and Magalhães (2004). Regarding the results, it was identified that the memories and representations of TVE-MA are summarized in two dimensions: Institutional memories – Legacy of CEMA as a pioneering project, despite structural limitations; and identity representations – self-perception of learning advisors as teachers, even without formal recognition. These can be organized into several categories, reflecting both the experiences of the participants and the educational and social context of the time, namely: educational innovation, access to education, professional identity of learning advisors, school culture and community, challenges and difficulties. As partial conclusions, it was found that memories about the historical path of CEMA in São Luís – MA inform that the implementation of this institution was considered decisive for the expansion of education in the State, especially in São Luís, obtaining significant results for students in the period from 1969 to 1990, although it emerged in the context of a dictatorial military regime. However, the results point to a demarcation due to the professional identity conflict of learning advisors, whose representations confirm that, although not recognized as teleclass teachers, recognized themselves as teachers due to their teaching activity and recognized

the CEMA implementation process as the establishment of an innovative program that left relevant contributions to student training in the State of Maranhão for the period under study.

Keywords: CEMA and television teaching; memories and representations; learning and professional identity advisors; São Luís-Maranhão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Levantamento de pesquisas. Em A produções sobre descritor 1 e em B referente ao descritor 2. Em C a caracterização das fontes documentais.....	48
Figura 2 – Funil Educacional de 1968	61
Figura 3 – Posse de José Sarney ao Governo do Estado do Maranhão em 1966	71
Figura 4 – Câmeras e equipamentos para instalação da TV Tupi em São Paulo – 1950	79
Figura 5 – Primeira transmissão com Chatô, proprietário e precursor da televisão no Brasil	80
Figura 6 – Expansão das TVs Educativas em âmbito nacional brasileiro	87
Figura 7 – Estúdio de filmagem / Central de transmissão da TVE-MA.....	90
Figura 8 – Primeira Escola de Funcionamento do CEMA no Bairro do Cavaco	91
Figura 9 – Bairro do Cavaco (1960)	92
Figura 10 – Municípios com distribuição de telessalas da TVE/MA	93
Figura 11 – Profissionais de Produção da TVE-MA	97
Figura 12 – Manuais (apostilas) de professores e alunos do CEMA.....	98
Figura 13 – Telessala em uma unidade do CEMA	99
Figura 14 – Orientadores de Aprendizagem em treinamentos	102
Figura 15 – Orientador de Aprendizagem (OA) em uma telessala	111
Figura 16 – OA e estudantes em atividades com as apostilas	112
Figura 17 – Clubes do Núcleo Estudantil do CEMA	114
Figura 18 – Planejamento e Reunião de Orientadores de Aprendizagem	125
Figura 19 – Atuação dos orientadores de aprendizagem	129
Figura 20 – Professor Apresentador e Orientador de Aprendizagem em suas funções.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Amostra do universo e participantes da pesquisa (profissionais).....	30
Quadro 2 – Identificação dos participantes da pesquisa (profissionais).....	31
Quadro 3 – Amostra do universo e participantes da pesquisa (ex-alunas).....	32
Quadro 4 – Informações gerais das fontes documentais	49
Quadro 5 – Caracterização dos Atos Institucionais.....	555
Quadro 6 – Legislações e Reformas Brasileiras.....	60
Quadro 7 – Caracterização dos CLUBES no Núcleo Estudantil do CEMA	115
Quadro 8 – Denominações atualizadas dos CEMA – CEE/MA (1985).....	119
Quadro 9 – Percurso administrativo da TVE-MA (1969 a 2019)	123
Quadro 10 – Quantidade de matrículas efetuadas pela TVE-MA (1970 – 1975)	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas e taxas de aprovação nos CEMA (1969 a 1974).....	121
Gráfico 2 – Número de matrículas /taxa de evasão / porcentagem de frequência nos CEMA (1969 a 1975).....	122

LISTA DE SIGLAS

ALUMAR	Consórcio de Alumínio do Maranhão S.A.
AM	Amazônia
ANDES	Associação Nacional de Docentes em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BR	Base de Recepção
BTDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBT	Código Brasileiro de Telecomunicações
CE	Ceará
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMA	Centro de Ensino do Maranhão
CERTEC	Centro de Referência Tecnológica do IFMA
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CODOMAR	Companhia de Docas do Maranhão
COMARCO	Companhia Maranhense de Colonização
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CTVENE	Centro de Televisão Educativa do Nordeste
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
ES	Espírito Santo
FCA	Fundação Padre Anchieta
FCBTVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMTVE	Fundação Maranhense de Televisão Educativa
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNTEVÊ	Fundo de Financiamento da Televisão Educativa
GO	Goiás

IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IMTEC	Instituto Maranhense de Tecnologia Educacional
IRDEB	Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Mato Grosso do Sul
OA	Orientador de Aprendizagem
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PA	Pará
PBS	<i>Public Broadcasting Service</i>
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PGC	Projeto Grande Carajás
PIB	Produto Interno Bruto
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PSD	Partido Social Democrático
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Educação do Maranhão
SEEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINRED	Sistema de Radiodifusão Educativa
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal

SUDEMA	Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão
TV	Televisão
TVE	Televisão Educativa
TVE/MA	Fundação Maranhense de Televisão Educativa
TVU	Televisão Universitária
UDN	União Democrática Nacional
UE	Unidade Escolar
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
USAID	Agência do Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Percorso metodológico	23
1.2	Revisão bibliográfica	44
2	CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MARANHÃO (1969-1990): aproximações	54
2.1	Política, economia e educação no Brasil (1960 - 1990)	54
2.2	Maranhão: breve contextualização política e educacional (1969-1990)	68
3	O ENSINO TELEVISIVO NO BRASIL E NO MARANHÃO: um panorama	79
3.1	O sistema de ensino televisivo em São Luís – MA	89
3.3	Centro Educacional do Maranhão (CEMA): o processo de implementação	94
4	MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DO CEMA	104
4.1	Objetivos do Centro Educacional do Maranhão	104
4.2	O processo de trabalho do (a) orientador (a) de aprendizagem no CEMA	109
4.3	Orientadores (as) de aprendizagem: representações da identidade profissional	124
4.4	O olhar das ex-alunas do CEMA	142
4.5	Benefícios do CEMA para o desenvolvimento do (a) aluno (a)	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	173

1 INTRODUÇÃO

Percorrer a história da educação exige constantes reflexões, renovações de conhecimentos, ampliação de fontes bibliográficas que contemplam a realidade das instituições escolares. Transitando pela história da educação, registramos várias discussões, que vão desde a ampliação de conceitos à renovação de fontes, dentre outros aspectos que são importantes para investigar o passado e reconstruir apontamentos e registros do presente em relação à educação entre os tempos históricos remotos. A esse respeito, Aranha (1989, p. 12) nos diz: “Pensar o passado não deve ser compreendido como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou preocupação erudita. O passado não é algo morto: nele estão as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e elaborar o futuro”.

Nessa perspectiva, convém fazer uma referência quanto a alguns momentos da história da educação, com ênfase ao período moderno, quando a educação assumiu um cenário de intensa preocupação científica, em razão de diversos acontecimentos sociais e históricos – Renascimento¹, Reformas Protestante e Católica², Revolução Industrial³, por exemplo – que influenciaram a concepção sobre homem como ser cultural e social. O pensamento pedagógico se torna mais realista, ao ponto de que o conhecimento visa à compreensão das coisas que envolvem o ser humano, tendo todos os saberes voltados para a vida prática.

Com as intensas mudanças do século XIX, houve uma aceleração quanto à urbanização e ao desenvolvimento do capitalismo industrial, direcionando certa atenção em relação à educação e exigindo maior complexidade do trabalho educacional, em função da demanda de mão de obra especializada. Tais eventos contribuíram para a universalização da escola secundária com especificidades para a classe social da elite burguesa e a escola técnica para a formação da classe dos desfavorecidos. Conforme Aranha (1989, p. 176):

O ensino universitário é ampliado e reformulado, aparecendo as escolas polítécnicas, tendo em vista as necessidades decorrentes do avanço tecnológico. Surgem as escolas da primeira infância, cujo precursor foi Froebel, seus jardins da infância. A preocupação geral com a educação leva também à formação de várias escolas normais visando a preparação para o magistério.

¹ Renascimento – expressivo movimento de mudanças sociais, culturais e científicas, que atingiu as camadas urbanas da Europa Ocidental entre os séculos XIV e XVI, no período de transição envolvendo as estruturas feudo capitalistas, caracterizado pela retomada dos valores da cultura clássica (Estratégia Vestibulares, 2023).

² Reforma Protestante – movimento europeu de criação de novas igrejas e credos religiosos, em oposição aos dogmas católicos. Quanto a Reforma Católica ou Contrarreforma, foi a resposta da Igreja Católica contra estes movimentos, que ameaçavam diminuir seu número de fiéis, sua influência política e, principalmente, sua riqueza (Mendes, 2021).

³ Revolução Industrial – período de grande desenvolvimento tecnológico com início na Inglaterra espalhando-se pelo mundo, garantindo o surgimento da indústria e consolidando o processo de formação do capitalismo (Silva, 2024).

No Brasil, essa relação mudança de contexto e educação pode ser verificada no período que ficou conhecido como ditadura militar, momento compreendido pelo nosso tema de estudo. Contudo, de modo geral, ao buscarmos os registros da história da educação, em relação ao Brasil, relevantes referências estão concentradas em educadores como Anísio Teixeira⁴ (1900-1971), Florestan Fernandes⁵ (1920-1950) e Paulo Freire⁶ (1921-1997), para citar alguns. Autores que se preocuparam com a relação educação e sociedade capitalista, por exemplo. Tais estudiosos são relevantes para discussões sobre o processo educacional do período da ditadura militar no Brasil, na medida em que questionaram a ordem estabelecida a partir de análises que resistem à manutenção das relações sociais vigentes. Nesse sentido, Horton e Freire (2003, p. 203) comentam que: “Há uma diferença qualitativa quando os líderes da classe trabalhadora descobrem algo que é óbvio, isto é, descobrem que a educação reproduz a própria classe trabalhadora. [...] A intenção ideológica da classe dominante não poderia ser outra”.

As referências supracitadas subsidiaram os estudos sobre a educação no período da ditadura militar que, nas décadas de 1964 a 1985, iniciaram propostas de normatização da educação no Brasil, prioritariamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁷ em 1961, com inferências ao ensino do 1º e 2º graus, hoje considerados Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esse foi um período cercado pela difusão de ideários sobre a comparação de professores a opositores da ordem nacional, por conta do exercício educativo. Uma situação que recebia constante atenção do regime em exercício que buscou organizar modos e maneiras de se fortalecer frente às resistências. Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 14), fazem uma abordagem significativa sobre o assunto quando ressaltam que:

É nesse processo que se inserem as atuais reformas educacionais no continente latino-americano. Elas são resultado de políticas que, aparentemente, possuem perfil nacional, mas têm, de fato, uma base regional. As reformas ocorrem dentro de um determinado período histórico e são sustentadas por sistemas de ideias comuns a uma mesma região e circulam em várias áreas e em algumas mais perceptíveis (como atualmente na economia). Entretanto, é na cultura, principalmente na educação, que sua permeabilidade e sua circulação se tornam mais evidentes no processo de regionalização. A lógica de construir orientações regionais materializa-se na

⁴ Anísio Teixeira – signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendia uma educação construtivista, em que os estudantes eram agentes transformadores da sociedade (Peduzzi, 2024).

⁵ Florestan Fernandes – sociólogo, defendeu a redução da desigualdade social, a inserção do negro na sociedade brasileira e a democratização do ensino (Porfirio, 2020).

⁶ Paulo Freire – educador e filósofo, defendeu que a educação é o caminho para a emancipação de sujeitos, para que transformem sua realidade por meio da reflexão crítica (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco, 2022).

⁷ LDBEN – estabelece a obrigatoriedade do ensino, com duração de 9 anos, para a faixa etária dos 6 aos 14 anos, e define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1996).

formulação de políticas com objetivos e estratégias comuns para todo o continente latino-americano.

Como verificado, uma das principais características das mudanças histórico-contextuais em qualquer lugar é a forte influência política no contexto educacional, o que deu margem à difusão, também no Brasil, de novas concepções de educação. Uma política do período da ditadura militar que deixou sérias consequências para o âmbito educacional no Brasil foi a medida conhecida como milagre econômico brasileiro. Esse período foi marcado por um processo de industrialização e planejamento social ineficazes, atributos agravantes da manutenção das desigualdades sociais que geraram instabilidade econômica e quedas nos níveis educacionais e, consequentemente, índices alarmantes de analfabetismo.

Com a ditadura houve a interrupção das experiências de alfabetização de adultos idealizadas pelo educador Paulo Freire, que nessa época desempenhava o papel de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, programa criado por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, cujo objetivo central em consonância com o Ministério da Educação e Cultura, era de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes desprovidos de uma escolarização de base, ou seja, uma vertente de analfabetismo que vinha se intensificando desde o ano de 1961 (Brasil, 1964).

Por outro lado, o regime ditatorial implementou uma nova Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.440, de 1968, que visava modernizar e ampliar as instituições de ensino superior no Brasil (Brasil, 1968). Tal medida priorizava, sobretudo, o fortalecimento dos cursos de pós-graduação, apresentados como uma estratégia para impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Contudo, tal iniciativa também estava atrelada ao objetivo de exercer maior controle sobre o sistema educacional. Paralelamente, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em conformidade com a Lei nº 5.379, que substituiu o método freiriano por abordagens pedagógicas tradicionais de alfabetização (Brasil, 1967a). Essa mudança representou um marco significativo na política governamental, refletindo o esforço do regime em manter controle sobre os métodos e conteúdos destinados à alfabetização da população.

Nota-se que:

[...] nesse período as questões relativas à Educação inserem-se em duas ordens de preocupações básicas por parte do governo federal: de um lado, o ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional, onde a “ordem pública” e a “hierarquia dos poderes” deveriam ser respeitadas, e de outro lado, o esboço de um projeto econômico desenvolvimentista, urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários (Martins, 2003, p.17).

A análise de uma rede educacional de baixa qualidade, marcada por instituições públicas que não atendiam plenamente às demandas sociopolíticas da época, destaca a necessidade de um novo enfoque na história da educação enquanto campo de pesquisa. Essa revisão crítica possibilita uma compreensão mais aprofundada do período histórico em questão.

Nesse sentido, Veiga (2008, p.19) reitera:

A história da educação está sendo entendida aqui enquanto um campo de investigação em que se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos diferentes objetos: a escola, o professor, os alunos, materiais escolares, processos e formas de aprendizagens, entre outros.

É amplamente reconhecido que, ao longo da história, a sociedade vivenciou períodos marcados pela tendência de generalizar aparências, enquanto a humanidade buscava superar as dificuldades inerentes aos processos evolutivos, notadamente no que se refere à aquisição de conhecimentos nos distintos contextos históricos e sociais. Nesse cenário, os governos têm se empenhado em implementar iniciativas destinadas a oferecer soluções rápidas para problemáticas sociais de origem profunda, como o analfabetismo no Brasil, evidenciado pelo expressivo contingente de jovens fora do ambiente escolar. Nesse sentido, com o objetivo de demonstrar um compromisso ativo na resolução de tais questões, recorreu-se ao uso estratégico dos meios de comunicação, promovendo programas voltados à oferta do ensino de 1º Grau para adolescentes e jovens excluídos do sistema educacional. Uma dessas iniciativas foi a implementação do ensino televisivo, concebido como uma alternativa para facilitar o acesso à educação formal e dinamizar o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, no cenário nacional, várias iniciativas educacionais empregaram recursos midiáticos para impactar significativamente um número maior de alunos. Essas abordagens apresentaram uma metodologia que se distingue do ensino convencional, destacando-se principalmente pela forma como as aulas são transmitidas, utilizando a tecnologia disponível, seja pelo rádio ou pela televisão (TV).

De acordo com os registros do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada em 1923 por integrantes da Academia Brasileira de Ciências, estabeleceu as bases para a Teleducação no Brasil. Em 1936, a instituição foi transferida ao Ministério da Educação e Saúde.

[...] primeira emissora do Brasil, criada em 20 de abril de 1923 na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, com o propósito de ser um veículo de comunicação eminentemente educativo, cultural e artístico. Foi a semente do rádio educativo e possibilitou a difusão do conhecimento ao utilizar a mais alta tecnologia existente na época – a radiodifusão –, meio de comunicação capaz de levar aos confins do Brasil notícias, informações, reflexões e entretenimento para a população. A primeira transmissão, em caráter experimental, foi ao ar no dia 1º de maio de 1923, Dia do

Trabalho, utilizando o prefixo PR1– A e, após, PRA-A e PRA-2. Em 1936 a Rádio Sociedade passou a se chamar Rádio Ministério da Educação (Rádio [...], 2023).

Dessa forma, esta pesquisa estabelece como objetivo geral: analisar o percurso histórico do Centro Educacional do Maranhão (CEMA), em São Luís-MA, no período de 1969 a 1990, atentando às memórias e representações da docência e discência televisiva desse processo. Ademais, destacamos os objetivos específicos do estudo:

- a) Analisar aspectos do contexto político e econômico do Brasil e da realidade política maranhense, no período entre 1960 – 1990, assim como a relação desses aspectos com a educação;
- b) Examinar o desenvolvimento histórico da televisão educativa no Brasil, desde suas primeiras transmissões até a consolidação de programas educativos;
- c) Analisar o processo de implementação do CEMA em São Luís, considerando categorias como: processo de institucionalização, objetivos, benefícios para o desenvolvimento dos (as) alunos (as), processo de trabalho, e representação de identidade profissional dos (as) orientadores (as) de aprendizagem.

O interesse pela temática está intimamente ligado à ⁸minha trajetória pessoal, visto que minha mãe e tias atuaram como orientadoras educacionais no CEMA. Além disso, o convívio com ex-profissionais dessa instituição e o sentimento de pertencimento a esse contexto de trabalho, tendo as mulheres da família como educadoras nesse movimento, contribuíram para essa conexão. Essa relação com a prática pedagógica na escola me levou a seguir a formação em Pedagogia e a atuar como Coordenadora efetiva na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – São Luís. Ao longo dessa jornada profissional, iniciei os estudos para um Mestrado em Educação, o que me trouxe para o ambiente da pesquisa, despertando o interesse pelo esse tema de investigação. Assim, nosso interesse pela pesquisa nesse campo foi crescendo à medida que tivemos acesso a estudos sobre a realidade educacional que abrange a trajetória das instituições CEMA em São Luís.

A escolha em delimitar a pesquisa entre 1969 e 1990 se deve ao fato de que, durante a ditadura militar (1964 a 1985), ocorreram diversas iniciativas voltadas para a normatização da educação no Brasil. Destaca-se, nesse contexto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1971, que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus. Além disso, vale ressaltar que o uso do ensino televisivo, em São Luís-MA teve início em 1969 e foi encerrado em 1990, abrangendo também o período democrático. Com o intuito de realizar este estudo, buscamos, em um primeiro momento, compreender as reformas implementadas durante a ditadura civil-

⁸ Aqui usarei o verbo na primeira pessoa do singular.

militar, assim como adotar uma abordagem crítica em relação ao contexto sociopolítico desse período histórico. Ademais, investigamos as diretrizes político-educacionais nas esferas federal e estadual e suas repercussões no nível municipal, destacando as transformações ocorridas no ensino e, especialmente, identificando o papel dos orientadores de aprendizagem na implementação do telensino no município de São Luís, que possibilitaria uma contribuição para o preenchimento de lacunas presentes na história da educação do estado do Maranhão.

É importante destacar que, conforme Chartier (2001) em *O mundo como representação*, não se deve desconsiderar elementos indissociáveis: o sujeito e o objeto. Isso implica que nenhum dos dois pode existir sem uma interconexão entre si, ainda que cada um possua uma autonomia cultural e/ou política. Deste modo, a condição de ser sujeito exige a formação e a posse de representações, enquanto ser objeto implica ser o conteúdo de uma representação. Nesse contexto, o autor argumenta que as representações coletivas funcionam como matrizes de práticas que constroem o mundo social e que, ao estabelecer as fundações da história social e cultural, é imprescindível validar essas representações com base nos princípios subjacentes a cada ato social.

Deste modo, a noção de representação pode ser construída a partir das concepções antigas. Ela é um dos conceitos mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime, quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo. Há uma primeira e boa razão para fazer dessa noção a pedra angular de uma abordagem a nível da história cultural (Chartier, 2001, p. 23).

Dessa forma, a condução desta pesquisa pode significar uma oportunidade de expansão dos estudos e investigações acerca da educação televisiva em nosso estado, considerando a intersecção entre diversos períodos políticos da história do Brasil e a educação nacional.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: na Seção 1, intitulada Introdução, é realizada uma caracterização geral do tema abordado, incluindo os objetivos do estudo, o percurso metodológico adotado e a revisão bibliográfica, além das justificativas e relevância da pesquisa. A Seção 2, denominada Cenário político e educacional do Brasil e Maranhão: aproximações, apresenta uma análise do contexto político e educacional tanto no Brasil quanto no Estado do Maranhão. Na Seção 3, intitulada O ensino televisivo no Brasil e no Maranhão: um panorama, é traçada a evolução histórica da educação televisiva no país e mais especificamente no estado do Maranhão. A Seção 4, denominada Memórias e representações do CEMA, analisa o processo de implementação do CEMA em São Luís, abordando aspectos como institucionalização, objetivos, processo de trabalho, a representação da identidade profissional dos orientadores de aprendizagem e benefícios, com base em entrevistas realizadas

com ex-profissionais e ex-alunas da instituição. Por fim, a Seção 5 reúne as Considerações finais, onde são apresentadas as conclusões obtidas a partir dos resultados da pesquisa.

1.1 Percurso metodológico

Esta investigação evidencia diversas possibilidades discursivas acerca da trajetória histórica do sistema televisivo em São Luís, uma vez que identificamos a carência de documentos, produções acadêmicas e outros materiais que contemplem referências à história do sistema televisivo educacional no Maranhão.

Ao analisar o contexto da educação no Maranhão do período 1969-1990, observamos a ocorrência de ações voltadas para a transformação da prática educacional através da criação do CEMA. Esses centros utilizavam recursos midiáticos, como a televisão, por meio de teleaulas, para concretizar um projeto do governo federal que visava oferecer educação escolar por meio do sistema televisivo. Tal iniciativa era justificada pela alegação de que a utilização dessa tecnologia permitiria uma maior abrangência em relação ao número de pessoas alcançadas, proporcionando acesso à educação escolar e, dessa forma, buscando reduzir os índices de analfabetismo no país.

Dessa forma, no Maranhão, através da Televisão Educativa (TVE), este projeto foi implementado pelo CEMA, que possuía sede em São Luís, mas atuava em diversos municípios do estado. As aulas eram transmitidas pela televisão por professores e professoras das variadas disciplinas do currículo escolar. Essas aulas ocorriam em salas de aula conhecidas como telessalas. Nesses ambientes, os alunos eram acompanhados por professores e professoras de formação denominados (as) Orientadores (as) de Aprendizagem (OAs). Este (a) orientador (a) desempenhava a função de mediar o conteúdo apresentado pelos (as) professores (as) da televisão e os (as) estudantes: explicava as matérias ministradas pelos (as) docentes televisivos; esclarecia dúvidas; aplicava e corrigia avaliações; registrava notas; conduzia o processo de aprovação e reprovação. Em suma, realizavam todas as atividades típicas de um(a) professor (a), embora não tivessem reconhecimento legal desse papel. Os (as) orientadores (as) de aprendizagem nunca obtiveram tal reconhecimento jurídico, tendo havido apenas um acordo judicial para um grupo que pleiteava sua aposentadoria por volta de 2010, visto que, conforme estabelece a LDB, essa função não existia formalmente e, com a extinção do programa, tornou-se ainda mais difícil a comprovação dessa atuação. Entretanto, a partir da promulgação da Lei nº 11.301, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2006, surgiu a possibilidade de reconhecimento ao incluir o parágrafo 2º no artigo 67 da LDB, que:

§2º Para efeitos do disposto no §5º do art. 40 e no §8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções do magistério as exercidas por professores e especialistas da educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício de docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Brasil, 2006).

Assim, as reflexões acerca dos caminhos dos CEMA no Maranhão remetem à relevância da televisão e suas potencialidades no contexto educacional, em consonância com as atividades realizadas pelos Orientadores de Aprendizagem. Além disso, requer uma interpretação de seu significado histórico, que a define como uma invenção midiática com considerável capacidade para a comunicação em massa. Conforme Napolitano (2003, p. 12):

A midiabilidade é um dos principais problemas a serem pensados pela escola [...] não se trata de tentar dissipar a influência da mídia na vida das pessoas, mas de explicitar este fenômeno e fornecer alguns pressupostos críticos, valorizando elementos culturais que muitas vezes o aluno já possui.

Considerando o contexto histórico que embasa esta investigação, é importante destacar que tal prática educacional foi uma imposição verificada durante o regime militar, que perdurou no Brasil de 1964 a 1985, período caracterizado pelo autoritarismo político em suas ações e que afetou de maneira significativa a educação no país. Segundo a perspectiva de Bourdieu (1997b, p. 115), essa prática pode ser compreendida como “estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem”.

Como uma diretriz de sustentabilidade dessa gestão política, surgiu a necessidade de desenvolver um projeto educacional que assegurasse a estabilidade e a hegemonia militar no âmbito do poder político. Esse fato contribuiu para o aumento das disparidades sociais e da concentração de riquezas, permitindo a formação de uma estrutura social fundamentada em um modelo autoritário. Ademais, garantiu-se que, por meio desse projeto educacional, fosse preservado o modelo de governabilidade e a estrutura econômica adequados aos objetivos da ditadura. É importante ressaltar que as primeiras iniciativas do governo militar foram as seguintes:

[...] através da repressão a professores e alunos indesejáveis ao regime, através do controle político e ideológico do Ensino visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na área de Educação – coerente com a ideologia da segurança nacional, reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural (Germano, 2011, p. 105).

Sob a ótica da intensificação das medidas econômicas, os militares deram início a um processo de reformulação da legislação. No que tange à Educação Básica, ocorreram modificações com a implementação da Lei 5.692/71, que alterou a estrutura desse nível

educacional no país, unificando o curso primário e o antigo ginásio em um único curso de 1º grau (Brasil, 1971). Essa normativa trouxe tanto permanências quanto transformações nas concepções educacionais durante aquele período de regime ditatorial, estabelecendo duas importantes vertentes: a primeira diz respeito à obrigatoriedade do acesso escolar; e a segunda envolve a introdução do Ensino Profissionalizante, que deveria ser universalizado no nível de 2º grau ou médio. Essas mudanças reforçaram a campanha política por um novo Brasil, uma vez que as prioridades educacionais foram contempladas. Entretanto, essas ações garantiram efetivamente apenas o enaltecimento público do Estado Militar, que vislumbrou nessa estratégia uma forma de alcançar resultados imediatos e satisfatórios em contraposição às críticas populares.

Consiste, portanto, numa medida que, por palavras e atos, se apresenta como uma busca de equidade num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Tratava-se, assim, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente (Germano, 2011, p. 166).

Além disso, em relação ao ensino básico, o projeto militar:

Configurava o uso da repressão e censura ao Ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento dos diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados centros cívicos escolares devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais (Germano, 2011, p. 168).

Conforme apresentado, observa-se que a educação de primeiro grau recebeu uma supervisão contínua, ainda que implementada de maneiras diversas, por meio da realização de ações voltadas à manutenção de sua primazia. A intervenção dos militares neste estágio educacional ocorreu mais sob uma perspectiva cognitiva, por meio da disseminação do conteúdo, do que sob um viés repressivo, considerando inclusive a faixa etária dos alunos.

Dessa forma, conforme foi discutido anteriormente, a compreensão dessa realidade nos incentivou a explorar a trajetória do CEMA. Ao analisar esse histórico de maneira crítica, é possível aprofundar o entendimento sobre o tema, bem como vislumbrar a oportunidade de contribuir para um registro histórico acerca dessas instituições escolares atualmente extintas. Nesse contexto, nosso objeto de investigação é o percurso histórico dos CEMA's, do período de 1969 a 1990.

Dessa forma, ao abordar a reconstrução do percurso histórico dos CEMA's entre 1969 e 1990, é necessário considerar aspectos que envolvem: a) O cenário político, econômico e educacional do Brasil e do Maranhão durante o período de 1969 a 1990; b) O desenvolvimento do ensino televisivo no Brasil desde suas primeiras transmissões até a consolidação de

programas educativos. c) O processo de implementação do CEMA em São Luís, no período de 1969 a 1990.

Estabelecido o objeto da pesquisa, apresentamos a problemática desta investigação: quais memórias e representações da docência e discência televisiva podem ser reconhecidas ao longo do percurso histórico do CEMA, em São Luís, entre os anos de 1969 e 1990? Desse modo, nossas questões norteadoras são:

- a) Quais eram as condições políticas e econômicas do Brasil e a situação política do Maranhão entre 1960 e 1990? E de que maneira esse cenário se relacionou com a educação?
- b) Como se deu o desenvolvimento histórico da televisão educativa no Brasil, desde suas primeiras transmissões até a consolidação de programas educativos?
- c) Como foi o processo de implementação do CEMA em São Luís, considerando as categorias: processo de institucionalização, objetivos, benefícios para o desenvolvimento dos (as) alunos (as); processo de trabalho dos (as) orientadores de aprendizagem, e representação de identidade profissional dos (as) orientadores (as) de aprendizagem?

Com a exposição do objeto, da problemática de pesquisa e das questões norteadoras, dirigimo-nos ao nosso objetivo geral, que consiste em: analisar o percurso histórico do CEMA, em São Luís-MA, no período de 1969 a 1990, atentando às memórias e representações emergentes desse processo.

Em sequência, estabelecemos nossos objetivos específicos:

- a) Analisar aspectos do contexto político e econômico do Brasil e da realidade política maranhense, no período entre 1960 – 1990, assim como a relação desses aspectos com a educação;
- b) Examinar o desenvolvimento histórico da televisão educativa no Brasil, desde suas primeiras transmissões até a consolidação de programas educativos;
- c) Analisar o processo de implementação do CEMA em São Luís, considerando categorias como: processo de institucionalização, objetivos, benefícios, processo de trabalho e representação de identidade dos (as) orientadores (as) de aprendizagem.

A delimitação temporal desta investigação abrange o período de 1969 a 1990, em razão da implementação do Ensino Televisivo em São Luís, que teve início em dezembro de 1969. Esse programa foi inicialmente desenvolvido em uma instituição escolar localizada no

Bairro do Cavaco⁹, atualmente denominado Bairro de Fátima, sob a égide das instituições conhecidas como CEMA, com a finalidade de atender, em princípio, aos alunos da região e áreas circunvizinhas. Essa iniciativa foi regulamentada pela Lei n. 3.016/1969, que criou a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (Passinho, 2008).

O ano de 1990 marca a transição em que a TVE-MA deixou de ser uma fundação pública ligada ao Estado do Maranhão, transferindo seu controle para a União, que passou a ser administrada pela Fundação Roquette Pinto. Esse período também coincide com o início do processo de federalização da Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (FUNTEVÊ), em virtude da expansão desse modelo educacional no município.

Metodologicamente, situamo-nos na dimensão da História Cultural, no domínio da História da Educação, tendo como campo temático a História do ensino televisivo no Maranhão. Nesse sentido, para esta pesquisa, usamos uma abordagem qualitativa, uma vez que buscamos o caráter subjetivo das informações vinculadas à realidade social estudada, assim como as suas demais relações.

Para fundamentação teórica, recorremos a autores como Aranha (1989), Bourdieu (1930, 1977, 1997a, 1998), Chartier (1989, 1990, 1999, 2001, 2002a, 2006), Chizotti (1995), Faria Filho (2004), Ferrés (1996), Germano (2011), Gil (2019), Hanburger (1998), Magalhães (2004), Martins (2003) e Viñao Frago (1995). De acordo com José Filho (2006, p. 64), “o ato de pesquisar implica a necessidade de estabelecer um diálogo com a realidade que se pretende investigar e com o diverso, um diálogo que é crítico e propulsor de momentos criativos”.

O universo da pesquisa, segundo Gil (2019), refere-se a um conjunto de elementos que apresentam características específicas e que devem ser analisadas como objeto de investigação. Dessa forma, o universo desta pesquisa é composto por arquivos provenientes da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC), do Conselho Estadual de Educação (CEE), da Biblioteca Pública e do Arquivo Público do Maranhão, além de investigações contidas em artigos e dissertações, bem como pesquisas realizadas em plataformas digitais, tais como a Biblioteca Científica *online* (*Scientific Electronic Library Online* – SCIELO), o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT).

⁹ Originalmente conhecido como Sítio Cavaco, propriedade de José Maria Henriques Cavaco, foi após anos mudando de proprietário, recebendo outras denominações (Sítio Nova Olinda e Fazenda Estadual) até receber o nome de Bairro de Fátima, através da Lei Municipal nº 408, de 07/10/1953, confirmado a forte tendência da época em homenagear santos do hagiológico romano e perpetuar a crença na religião Católica (Curvelo-Matos, 2014).

Quanto à tipologia, classificamos esta pesquisa em básica, exploratória, bibliográfica e de campo. Exploratória, entendida como o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer. Conforme a descrição de Gil (2002, p. 41):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Bibliográfica, pois possibilita uma análise e compreensão mais aprofundadas do objeto de estudo; e de campo, por permitir a aproximação com o local e os indivíduos que são alvo da investigação para recolha de dados. Segundo Appolinário (2009, p. 85):

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo.

Trata-se de uma pesquisa do tipo básica e exploratória, fundamentada em procedimentos bibliográfico, documental e de campo. Na pesquisa de campo incorporou-se a técnica da História oral. Como instrumentos de recolha de dados, usou-se análise documental e entrevistas semiestruturadas. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, a fim de assegurar a contextualização desta investigação por meio do registro histórico lógico, destacando assim a perspectiva histórica da educação entre os anos de 1969 e 1990, o que contribui para o alicerce teórico deste trabalho. Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), a pesquisa bibliográfica:

[...] nos auxilia desde o início, pois é feita com intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos publicados.

Desse modo, utilizamos também como metodologia de pesquisa a história oral. Esta que pode ser conceituada como “um trabalho de pesquisa, que tem por base um projeto e que se baseia em fontes orais, coletadas em situação de entrevista” (Lang, 1996, p. 3). Um trabalho em que buscamos enfatizar as memórias pessoais, visões sobre acontecimentos importantes dentro da dinâmica do funcionamento de um grupo social específico. Lozzano (2000) afirma que a história oral é um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, fundamentado nos depoimentos orais obtidos.

A História Oral, metodologia de pesquisa relevante nesta investigação, se sustenta na atividade de rememorar o jogo entre memória e identidade. Durante o diálogo em história

oral, o informante faz escolhas memoriais, movido pelos engajamentos do presente, pelas rememorações do passado e aspirações do futuro (Candau, 2011). Isso significa que o pesquisador pode possibilitar perguntas amplas, abordando diferentes aspectos e evitando respostas simplistas, por isso o entrevistador deve se atentar às particularidades que precisam ser adaptadas nas perguntas pré-estabelecidas. Para a História Oral, o tempo vivido dentro da atmosfera da pesquisa, buscando conhecer e reconhecer o objeto-problema, é substancial para aplicação metodológica. Conforme, Amado e Ferreira (2006, p. 71):

Por um lado, os historiadores orais podem achar que não têm o direito de usar as memórias das pessoas para fazer histórias que contestem ou critiquem seus narradores, e que isso constitui um abuso de confiança. Por outro lado, os historiadores orais podem achar que tem outro dever para com a sociedade e a história, a responsabilidade de contestar mitos históricos que privilegiam certas pessoas em detrimento de outras. Talvez todos os pesquisadores convivam com este dilema, mas para os historiadores orais, ele está mais presente, porque mantemos relações pessoais com nossas fontes.

É substancial ainda frisar que a história oral como método trata-se de uma metodologia qualitativa, uma vez que, de acordo com Garnica (2003), ela representa a transitoriedade dos seus resultados, a não neutralidade do pesquisador; a possibilidade de reconfiguração dos pressupostos da pesquisa, impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. Desse modo, os questionamentos que foram elaborados previamente nesta pesquisa, podem, no decorrer da entrevista, tornarem-se flexíveis, a fim de guiar a pesquisadora, podendo esta ainda refazê-las, se sentir necessidade. Ressaltamos que o uso da história oral se impôs nesta pesquisa em decorrência da escassez de fontes sobre o assunto.

É possível afirmar, também, a história Oral como estratégia metodológica, uma vez que dá base à produção de fontes oriundas de depoimentos, é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (Delgado, 2006, p. 15). A história Oral, por meio das entrevistas, tem por base as memórias individuais, a captura de discursos por meio do pesquisador relacionado com seu objeto de estudo, ainda que estes discursos não integrem um conjunto sistematizado de fontes, caracteriza um acervo de respostas a quem pesquisa. Verificando-se, assim, que a história oral poderá produzir informações relevantes para a compreensão da realidade social. Nesse sentido, Morin (1998, p. 30-31) reitera:

[...] a aquisição de uma informação, a descoberta de um saber, a invenção de uma ideia, podem modificar uma cultura, transformar uma sociedade, mudar o curso da história. [...] o conhecimento está ligado, por todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é apenas condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor (o que demonstra de maneira evidente a aventura do conhecimento científico).

Considerando as ideias e estudos sobre as relações sociais de Bourdieu (1992) e defendendo a assunção, pelo historiador, da coleta de informações a partir da sociedade, é correto afirmar que a memória coletiva e a cultura desempenham um papel central no processo de coleta de informações, levando em conta que as ideias expressas por um indivíduo não são fruto de sua criação individual ou isolada.

No que se refere à pesquisa de campo, utilizamos uma amostra probabilística para a realização de entrevistas, que foram intencionalmente formadas a partir dos indivíduos envolvidos nas atividades de execução e desenvolvimento do plano de ensino televisivo implementado nas instituições CEMA, sendo eles os (as) profissionais que atuaram nesse projeto educacional e as ex-alunas que integraram a proposta de educação televisiva. E que esteve sob a responsabilidade da SEDUC-MA, na cidade de São Luís. Com base nessa amostra, foram estabelecidas para o grupo de profissionais, quatro categorias de participantes dentro do universo pesquisado, como demonstrado no Quadro 1.

A seleção dos participantes da pesquisa, quanto aos profissionais, foi efetuada com base em critérios específicos, como a condição de Orientadores de Aprendizagem que atuaram diretamente nas salas de aula na prática educativa fundamentada no Telensino. Preferencialmente, esses (as) Orientadores (as) deveriam ter participado do processo de implementação em 1969, incluindo aqueles que ocuparam cargos de supervisão, direção e funções técnicas sob a proposta desenvolvida no CEMA. Além disso, foram considerados técnicos envolvidos na produção e gravação das teleaulas.

Quadro 1 – Amostra do universo e participantes da pesquisa (profissionais)

Local de atuação	Cargo exercido de 1969 a 1990	Quantitativo
SALA DE AULA	OA – orientador (as) de aprendizagem	05
SEDUC	OA – Supervisoras	03
	OA – Diretora	01
PRODUÇÃO	Técnicos de filmagens	03

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora em 2024.

Na identificação dos/as participantes na pesquisa (Quadro 2) será considerado o uso de nomes de educadores e educadoras maranhenses¹⁰, visto que se trata de um grupo de

¹⁰ Educadores maranhenses selecionados são: Maria Aragão (educadora e escritora); Maria Firmina dos Reis (educadora, escritora e poetisa, uma das primeiras mulheres a escrever no Brasil); Lourdes Ribeiro (educadora

profissionais que fizeram parte da história da educação no Maranhão. A construção do quadro objetiva uma melhor compreensão da escolha dos nomes dos educadores do Maranhão associados aos participantes e apresenta também, a localidade das escolas (conhecidas como Bases de Recepção – BR¹¹) e repartições onde desenvolveram suas atividades, conforme a autorização concedida pelo/a participante.

Quadro 2 – Identificação dos participantes da pesquisa (profissionais)

Local de Atuação	Cargo exercido de 1969 a 1990	BR de atuação	Identificação
SALA DE AULA	Orientadores (as) de Aprendizagem	BR Tirirical (orientador)	Raimunda Pereira
		BR Cohab (orientadora)	Olímpio de Sousa Andrade
		BR Tibiri (orientadora)	Mariana Luz
		BR Vila Palmeira (orientadora)	Maria Aragão
		BR Vinhais (orientadora)	Aldenora Xavier
SEEDUC	Orientadoras de Aprendizagem – Supervisoras	BR Anjo da Guarda (orientadora)	Maria Firmina dos Reis
		BR Bequimão (orientadora)	Lourdes Ribeiro
		BR Fátima (orientadora)	Maria do Carmo Martins
	Diretora	BR Vila Embratel (orientadora)	Zenilda Soares
PRODUÇÃO	Técnicos de filmagens e produção	BR Kennedy	Raimundo Correia
		BR Camboa	Sotero dos Reis
		BR São José de Ribamar	Artur Azevedo

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora, em 2024.

Com relação a seleção dos participantes da pesquisa, quanto as ex-alunas, foi considerado como critérios específicos, ter sua escolarização a partir do ano de implementação do Telensino em 1969, como também, a localidade das escolas (conhecidas como Bases de Recepção – BR¹²) onde desenvolveram suas atividades escolares. Registra-se a formação de

e política); Aldenora Xavier (educadora e ativista); Maria do Carmo Martins (educadora e política); Zenilda Soares (educadora e ativista); Raimunda Pereira (educadora e ativista); Mariana Luz (educadora e poetisa); Sotero dos Reis (educador e político); Artur Azevedo (educador e escritor); Olímpio de Sousa Andrade (educador e político) e Raimundo Correia (poeta e educador).

¹¹ A sigla BR é empregada de forma não oficial e refere-se a Base de Recepção, que designa o bairro onde a instituição CEMA estava localizada no território ludovicense.

¹² A sigla BR é empregada de forma não oficial e refere-se a Base de Recepção, que designa o bairro onde a instituição CEMA estava localizada no território ludovicense.

cada participante, sendo explícito conforme a autorização concedida pela participante, como demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Amostra do universo e participantes da pesquisa (ex-alunas)

Ano escolar	BR de escolarização	Formação atual
1970 – 1973	Ex-aluna do CEMA Kennedy	Pedagogia
1972 – 1975	Ex-aluna do CEMA Cohab	História e Geografia
1976 – 1979	Ex-aluna do CEMA Anjo da Guarda	Mestra em Educação
1977 – 1980	Ex-aluna do CEMA Cohab	Letras
1980 – 1983	Ex-aluna do CEMA Anjo da Guarda	Ensino médio
1980 – 1983	Ex-aluna do CEMA Paço do Lumiar	Ensino Superior

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora em 2024.

Na identificação dessas participantes na pesquisa será considerado o uso do ano de inserção nas unidades CEMA, associada ao nome da Base de Recepção (BR), na qual estudaram e completaram sua trajetória estudantil da 5^a a 8^a séries.

As entrevistas semiestruturadas, conduzidas com todos os grupos de participantes, foram programadas por meio de contatos prévios, que incluíram ligações telefônicas, mensagens via *WhatsApp* e encontros presenciais. As reuniões ocorreram em dias e horários escolhidos pelos participantes e foram gravadas e transcritas mediante a autorização das pessoas envolvidas, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A realização das entrevistas teve início no primeiro semestre de 2024. Assim sendo, procuramos conduzir as entrevistas levando em conta as preocupações éticas inerentes à pesquisa que envolve indivíduos.

Quando utilizam informações pessoais sobre indivíduos coletadas por pessoas outras, organizações ou instituições, pesquisadores em educação protegem a confidencialidade de informações de identificação individual. A informação é privada quando um indivíduo pode razoavelmente esperar que a informação não será tornada pública com identificadores pessoais (American Educational Research Association, 2011, p. 1052).

As entrevistas com os participantes foram registradas utilizando-se de MP4 e/ou gravador, visando à autenticidade dos testemunhos apresentados nas falas dos entrevistados, as quais foram transcritas de acordo com seu consentimento. A utilização desse instrumento na pesquisa é relevante, pois possibilita valiosas contribuições dos sujeitos, conforme salienta Pádua (1997, p. 64-65), enfatizando que:

[...] a entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informações contidos na fala dos atores. Ela não significa uma

conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

A realização das entrevistas foi fundamentada na utilização de um roteiro semiestruturado, composto por perguntas abertas e abrangentes, cujo objetivo primordial era obter o maior número possível de informações relacionadas ao objeto de estudo. Em síntese, os instrumentos utilizados para a recolha de dados consistiram em entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Todo esse processo de análise junto à clientela mencionada envolveu os princípios éticos da pesquisa científica, como a utilização do termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos (as) participantes, que deve ser demonstrado por meio da manifestação de sua disposição e concordância em participar do estudo, além de assegurar a veracidade da confidencialidade das informações. Um cuidado que merece atenção especial nas pesquisas qualitativas que implicam os depoimentos dos (as) participantes é, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016, “a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra sua revelação não autorizada” (Brasil, 2016, p. 44). De acordo com um dos princípios éticos para investigações na área educacional, no que se refere ao respeito aos direitos e à dignidade das pessoas envolvidas nesse processo, é fundamental que:

Pesquisadores em educação respeitam os direitos, a dignidade e o valor de todas as pessoas, e tomam cuidado para não causar danos na condução do seu trabalho. Em sua pesquisa, eles têm a obrigação especial de proteger os direitos individuais e com o papel cultural no ensino, estudo e prestação de serviços a grupos de pessoas com características distintas. Esforçam-se para eliminar o preconceito nas atividades de sua vida profissional, e não toleram quaisquer formas de discriminação baseadas em raça, etnia, cultura, nacionalidade, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, idade, religião, língua, incapacidade, condições de saúde, condição socioeconômica ou estado civil, doméstico ou parental (American Educational Research Association, 2011, p. 1046).

A ética na pesquisa representa uma preocupação constante no âmbito da investigação científica. O respeito aos participantes da pesquisa é fundamental para assegurar a fidedignidade do processo investigativo e, por decorrência, das informações produzidas. Nesse contexto, procuramos agir com cautela, visando obter a aceitação dos participantes e as autorizações necessárias para o uso do conteúdo obtido.

Ciente da autenticidade da pesquisa, recorremos à análise documental, a partir do exame dos principais documentos nacionais, estaduais maranhenses e dos CEMA, bem como a leituras fundamentais sobre identidade docente, ensino televisivo, Educação Fundamental, legislações educacionais, planos governamentais, documentos e biografias. Entre os documentos locais utilizados estão: planos de governo de Neiva Moreira (1971) e de Nunes Freire (1975 e 1976), o documentário Maranhão 66, o Caderno Maranhense de Teleducação

(1971), Lei de Criação da TVE-MA (nº 3.016/69), o Plano Pedagógico do CEMA (1969) e as resoluções estaduais do Conselho Estadual de Educação (nº 022/71, nº 080/80, nº 549/85), referentes a autorização do funcionamento do CEMA, ao reconhecimento dos cursos da 5^a à 8^a série e nova denominação do CEMA para unidades de ensino. Após a organização do *corpus* documental da pesquisa, damos início à análise dos dados e à interpretação das informações, correlacionando-as com os autores e teóricos relevantes, além de validar os resultados com base na análise dos documentos locais. A respeito da análise documental, Massimi (1984, p. 21-22) observa:

O objeto da pesquisa histórica é constituído por documentos que transmitem ao historiador a realidade do passado de uma forma parcial, proporcionando um conhecimento que é mutilado, segundo Paul Veyne. De fato, o documento representa já uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Por outro lado, o valor heurístico e a significação do documento dependem também da acuidade da leitura e do esforço interpretativo do historiador. Este sabe extrair de uma fonte de informações algum conhecimento útil para a compreensão de um aspecto da história humana, sob o ângulo que corresponde ao seu objeto de interesse. É esse interesse que move e orienta continuamente o pesquisador na busca de documentos.

Dessa forma, por meio da utilização dessa metodologia de análise e interpretação, tornou-se viável entender o significado das declarações dos (as) entrevistados (as), bem como os conteúdos e significados que podem ser explícitos ou implícitos ao longo da pesquisa. Conforme menciona Chizzotti (1995, p. 99):

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Assim, para a análise dos dados, efetuamos uma leitura detalhada das informações obtidas e, em seguida, sua interpretação e inferência, estabelecendo relações com os autores e teóricos relevantes. Os resultados serão apresentados no formato de dissertação.

Em continuidade, expomos as categorias metodológicas empregadas nesta pesquisa. Argumentamos que as instituições CEMA apresentam uma cultura singular elaborada a partir de representações criadas em dinâmicas sociais influenciadas por interesses e estabelecidas em locais considerados favoráveis, como as instituições educacionais. Uma revisão histórica acerca do processo de constituição da oferta de ensino televisivo no Maranhão pode nos possibilitar identificar e compreender de que maneira essas representações se entrelaçam com o *ethos* de ambientes como a escola, interagindo com a cultura escolar e direcionando comportamentos e ações.

Desse modo, no que se refere às categorias metodológicas, selecionamos representação segundo Chartier (2002a, 2002b), cultura escolar conforme Viñao Frago (1995) e apropriação de acordo com Chartier (2002a, 2002b).

Dessa forma, escolhemos representações como uma categoria de grande relevância para esta pesquisa. Segundo Chartier (1991), as revoluções tecnológicas e as condições materiais de produção dos textos influenciam as lutas, as representações e até mesmo as apropriações (sempre com desigualdades nas condições) dos bens culturais.

As reflexões de Chartier (1999, p. 15-16) se mostram particularmente produtivas ao identificarem as diversas tensões que historicamente moldam as sociedades – entre práticas e representações, diferença e dependência, imposição e apropriação, modos de fazer crer e formas de crença; no entanto, seu potencial explicativo é significativamente reduzido quando se tornam postulados inflexíveis: “partir, então, dos objetos e não das classes ou dos grupos”

O conceito de representações, conforme delineado por Chartier (1991), revela uma série de tensões que, de certa forma, buscam equilibrar a dicotomia entre o estruturalismo e a filosofia do sujeito. Essa tensão decorre da integração de elementos explicativos oriundos de ambas as tradições intelectuais: a tensão entre a representação condicionada pelo social e a representação como matriz constitutiva do social; a tensão entre a função política e a função lógica das representações; a tensão entre a representação da realidade e a realidade que resulta da representação; bem como a tensão entre as modalidades do fazer-crer e as diferentes formas de crença, além da imposição de um significado em oposição à pluralidade das apropriações.

A ideia de tensão [...] é sempre a ideia de demonstrar que não há a possibilidade de ler qualquer fenômeno de maneira unitária, de uma maneira que não englobe as contradições. [...] É porque se reconhecem essas tensões que nós, como cidadãos, temos um espaço de intervenção (Chartier *apud* Carvalho, 2005, p. 158).

Assim, são delineados dois possíveis caminhos teórico-metodológicos para a análise das representações coletivas: a) investigar a formação de identidades sociais mediante o embate entre as representações atribuídas por aqueles que detêm o poder de classificar e nomear, e as representações elaboradas pela própria comunidade, seja de forma passiva ou através da resistência à imposição; e b) examinar essa proposta sob a perspectiva da história cultural, que realiza um duplo “retorno útil ao social”, voltando seu olhar para o conflito das forças sociais que impulsionam as “lutas de representações” e considerando a capacidade do grupo em se afirmar como uma unidade e identidade reconhecíveis (Chartier, 2002b, p. 73). Segundo Falcon (2000 *apud* Silva; Carmo; Silva, 2015), os modernos situam-se em termos epistemológicos, destacando a aptidão do grupo em fazer com que sua existência seja reconhecida através da demonstração de uma unidade mediada pela representação. Assim, o

conceito de representação serve como ferramenta para a análise de fenômenos sociais concretos e se apresenta também como uma categoria intrínseca ao conhecimento histórico de uma realidade, ou seja, uma realidade que existe independentemente das interpretações.

Consequentemente, historiadores passaram a analisar os funcionamentos sociais e a interpretar as sociedades de maneira alternativa, refletindo sobre as relações e tensões que as constituem a partir de um ponto de vista específico (um evento, seja ele relevante ou obscuro, um relato de experiências pessoais, uma rede de práticas específicas). Considerando que não existe prática ou estrutura que não resulte das representações, muitas vezes contraditórias e em conflito, através das quais indivíduos e grupos atribuem significado ao mundo em que vivem (Chartier, 2002b).

Chartier (2002b, p. 183) também ressalta que são as práticas direcionadas ao reconhecimento de uma identidade social que revelam uma maneira particular de estar no mundo, expressando simbolicamente um *status* e uma posição; em síntese, são “as formas institucionalizadas e objetivadas pelas quais ‘representantes’ (sejam instâncias coletivas ou indivíduos isolados) evidenciam de forma visível e duradoura a existência do grupo, da comunidade ou da classe”.

A proposição de Chartier (1990) de elaborar um projeto intelectual que integre as tensões do contexto social e possibilite o diálogo com as ciências sociais evidencia que o discurso histórico constitui uma narrativa capaz de ativar representações mentais da realidade. Em termos gerais, é correto afirmar que, segundo ele, a representação serve como um recurso para um conhecimento mediato, que faz ver um objeto ausente por meio de sua substituição por uma imagem apta a reconstituir em memória e a configurá-lo tal como realmente é.

Chartier (1990) também argumenta que a relevância do estudo da história em diversos domínios reside na necessidade de se considerar que a história sociocultural esteve excessivamente ancorada em uma cultura empobrecida do social. Assim, redirecionar o pensamento para as condições e processos que sustentam concretamente as operações de produção de sentido implica reconhecer, em contraste com a antiga historiografia intelectual, que tanto as inteligências quanto as ideias não são entidades desincorporadas. Além disso, contrapõe-se aos princípios universais ao afirmar que categorias consideradas invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, precisam ser elaboradas na descontinuidade das trajetórias históricas.

Daí a necessidade de um segundo deslocamento atento às redes de prática que organizam os modos, histórica e socialmente diferenciados, da relação aos textos. A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecto: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro (Chartier, 1990, p. 181).

Como mencionado anteriormente, as representações se constituem através de várias determinações sociais. Determinações que, concordamos, estão relacionadas à construção de identidades individuais e sociais, o que estaria diretamente relacionado à construção da identidade profissional dos (as) orientadores (as) de aprendizagem das instituições CEMA, por exemplo. Argumentação que nos remete ao conceito de apropriação.

No que diz respeito às representações, é fundamental ressaltar a análise proposta por Chartier (2002b), que discute a natureza universal das representações, embora estejam atreladas aos objetivos de grupos específicos e à diversidade das representações em relação aos interesses dos grupos sociais envolvidos. Em sua obra *O mundo como representação*, Chartier (1991) sublinha a ideia de que as representações ocupam o lugar da violência física direta, atribuindo a esse fenômeno a concepção de poder simbólico, conforme delineado por Bourdieu (1998). Ele argumenta que o poder dos grupos reside na capacidade das representações gerarem crédito. Além disso, define o *habitus* como fundamento da violência simbólica, evidenciando como esse *habitus* confere sustentação ao reconhecimento e consentimento manifestados por aqueles que experienciam a violência através das práticas sociais. As contribuições de Bourdieu também se refletem nas noções de ser-percebido, que Chartier (2002a, 2002b) utiliza para conceber as representações, possibilitando que os indivíduos se percebam ou percebam outros sob diferentes perspectivas.

Chartier (2002b) aponta que as representações revelam uma presença nas auto-apresentações públicas. O referente e sua representação se identificam, de forma que a aparência reflete o ser. A representação de si é transformada em um mecanismo de produção, fundamentando as relações de respeito e submissão que permeiam o contexto social. Dentro desse escopo, cabe considerar o alerta de Pascal de que, caso os médicos detivessem efetivamente o poder de cura, não necessitariam do uso de sotainas e pantufas brancas, assim como os juristas não dependeriam dos barretes e togas se realmente possuíssem o poder da justiça.

Chartier (2002b) torna evidente a importância das representações elaboradas por indivíduos e/ou grupos no processo de ordenação social, uma organização que percebemos na estruturação dos modos de vida, bem como dos modos de ser e estar nas interações sociais desses sujeitos ou coletivos. Tal análise abrange instituições sociais, incluindo as instituições educativas. A dinâmica do *habitus* se manifesta com clareza na forma como ocorrem a classificação, hierarquização e definição das posições sociais. Nesse contexto, as contribuições acerca das representações são cruciais para a compreensão da rede simbólica que envolve as

práticas em uma instituição educacional voltada ao ensino televisivo, pois permitem uma aproximação à apreensão das formas de convencimento.

Quanto à categoria cultura escolar, esta vem sendo abordada em investigações relativas a questões educacionais. As pesquisas na área da História da Educação, sob essa perspectiva, têm demonstrado um crescimento significativo nos últimos anos, afastando-se gradualmente da visão tradicional da escola como um objeto passivo, em direção a uma concepção que ressalta o caráter criativo da instituição escolar. Portanto, entender a escola como um espaço que se organiza em uma relação dinâmica e histórica representa uma área de estudo ainda em fase de organização, particularmente no Brasil, e intimamente relacionada aos estudos sobre a cultura escolar. Nesse contexto, Faria Filho *et al.* (2004, p. 139) apontam:

A preocupação com a cultura escolar despertou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais e de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de História, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento e protocolo de legitimidade da narrativa historiográfica.

As investigações acerca da cultura escolar têm emergido como um tema significativo nas pesquisas relacionadas aos problemas educacionais no Brasil, em um contexto que ainda pode ser considerado recente. Faria Filho *et al.* (2004) identificam o artigo de José Mário Azanha, intitulado *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa*, publicado em 1991 na Revista da USP, como um dos primeiros estudos nesse domínio no país. Desde esse marco, observou-se um crescimento considerável nessa área de investigação. Os autores ressaltam que uma das motivações para essa mudança é a ênfase que passou a ser dada à transição de uma história social para uma história cultural da sociedade. Nesse sentido, cada vez mais pesquisadores se têm voltado para a análise da escola como instituição que configura uma cultura específica e singular (Segadilha, 2016).

Nesse entendimento, um aspecto que merece destaque é a preferência de Viñao Frago (1995) pelo conceito de culturas escolares, com o qual coadunamos. O autor enfatiza a pluralidade das culturas escolares, argumentando que a cultura escolar se transforma conforme alteramos a instituição de ensino e, principalmente, o nível de ensino. Assim, o autor aborda a cultura escolar da seguinte maneira:

Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto la cultura escolar toda la vida escolar: hecose idéias, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, enel sentido que son elementos organizadores que la conforman e definen. Dentre ellos elijo dos alo que tenho dedicado alguna atención enlos últimos años: eles pacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como lasprácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación em pleados, son a hora deja dos a un lado. Estas tres dimensiones os aspectos – el espacio, el tiempo y el lenguaje os modos de comunicación – afectan al ser humano de lleno, em su misma conciencia interior, em todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como

especie em relación com la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importânci (Viñao Frago, 1995, p. 69).

A expressão toda a vida escolar, utilizada por Viñao Frago (1995) em sua acepção de cultura escolar, nos proporciona uma definição que capta com precisão o ambiente escolar como um espaço gerador de uma cultura específica, estabelecendo uma relação complexa com os contextos social e cultural. O autor também ressalta o poder das representações que circulam no ambiente escolar, as quais têm a capacidade de moldar maneiras de perceber e interagir com o meio social, influenciando consciências. Ele enfatiza particularmente os espaços e tempos escolares como elementos essenciais à definição da cultura escolar. Assim, compreendemos que a definição apresentada por esse autor é a mais adequada para este estudo, pois abrange os diversos aspectos da cultura escolar das Instituições CEMA em São Luís.

A cultura escolar permeia todas as práticas cotidianas da escola, “seja na influência sobre seus ritos ou sobre sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (Silva, 2006 *apud* Albres, 2023, p. 3). Viñao Frago (2000) sustenta que a cultura escolar tem sido percebida como uma das caixas pretas da historiografia educacional. Dentro desse conceito, ela engloba os modos de pensar e agir que oferecem a seus integrantes estratégias e diretrizes para se desenvolver tanto nas aulas quanto fora delas – no restante do espaço escolar e no ambiente acadêmico – além de se integrar à vida cotidiana dessas instituições.

A sociedade e as práticas individuais são cruciais para a configuração da cultura escolar, especialmente no que concerne à formação e ao desenvolvimento dos alunos, desde o início de sua trajetória educativa até sua formação acadêmica. Nesse sentido, as falas e linguagens que permeiam o cotidiano escolar constituem um elemento central da cultura, podendo também se integrar ao panorama do ensino por meio da televisão.

Conforme afirmado por Bourdieu e Passeron (1992), é possível afirmar que a função da escola se resume à produção e reprodução das condições institucionais necessárias para a continuidade cultural e social. Isso implica que a escola não apenas perpetua padrões culturais através da repetição de comportamentos, mas também fomenta o desenvolvimento de raciocínios voltados à resolução de problemas diversos. Como uma “força formadora de hábitos”, a escola oferece aos indivíduos, que estão sob sua direta ou indireta influência, não meramente esquemas de pensamento específicos, mas uma disposição geral capaz de gerar esquemas particulares aplicáveis em diversas esferas do pensamento e ação, conceito este que pode ser referido como *habitus culto* (Bourdieu, 1977, p. 25). A esse respeito, Silva (2006, p. 211) reitera:

A consciência de que o tempo, o espaço e, enfim, a escola são determinados, acaba por afirmar que o diálogo com os objetos e fontes da pesquisa na/da cultura escolar deve estar orientado pela análise da educação escolar, nas sociedades, nas relações e nas disputas pelo capital cultural e, consequentemente, pelo reforço simbólico (reconhecimento e legitimação) das outras formas de capital.

Julia (2001, p. 11), na *Revista Brasileira de História em Educação*, também define Cultura Escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Julia (2001) enfatiza os processos de escolarização, evidenciando a força que a instituição escolar adquiriu no imaginário coletivo como um elemento insubstituível na formação do ser humano. Este pressuposto nos remete a diversas reflexões; todavia, uma delas se destaca: a imposição acerca do que deve ser ensinado ao outro nesse contexto educacional. A definição proposta pelo autor apresenta inúmeras possibilidades relacionadas à cultura escolar, destacando aspectos que, até recentemente, não foram questionados nas investigações sobre educação.

Segundo Forquin (1993), a cultura escolar consiste na seleção prévia de elementos da cultura humana, os quais são essenciais para os processos ocorridos dentro da escola. Inclui um conjunto de características vinculadas à linguagem, modos de regulação e produção, entre outros fatores interligados ao contexto social. Assim, podemos afirmar que tal cultura abrange o conjunto de valores, crenças, normas, tradições, práticas e relações sociais que definem uma instituição de ensino. Ela desempenha um papel crucial na operacionalidade da escola e na interação entre os membros da comunidade escolar. Portanto, torna-se uma categoria significativa no campo do ensino televisivo em virtude de aspectos como relações sociais, ética educacional e identidade escolar, os quais são fundamentais para a elaboração de abordagens pedagógicas eficazes.

A categoria apropriação em Chartier (2002a) também se torna relevante para esta pesquisa, sendo compreendida como práticas de produção de sentidos, dependentes das relações entre texto, impressão, modalidades de leitura, diferenciados por determinações sociais, tudo isso relacionado com a atenção do historiador, com apropriações das quais são suscetíveis. Falar sobre o conceito de apropriação é influenciar os conceitos de representações coletivas, aproximando-se então de Durkheim (1895), que afirma que as representações, por fim, são coletivas e seu conceito é fundado no social, nas experiências coletivas em comunidade.

Sobre o conceito de apropriação social dos discursos, apontado por Foucault (2013, p. 41), este, não levaria em conta as pluralidades de leituras, visto que os textos seriam tomados como confiscados e fora do alcance dos não-competentes ou desprivilegiados de posições sociais. A antinomia entre a filosofia do sujeito (Ricoeur, 1968) e o estruturalismo (ou pós-estruturalismo; Foucault) e a necessidade de superá-la aparecem novamente no pensamento de Chartier (1990), que encaminha suas pesquisas sobre o mundo dos leitores entre os séculos XIV e X. Nesse sentido, ele pergunta pelo confronto entre, de um lado, o fazer-crer da vontade prescritiva dos responsáveis pelos textos e, de outro, as crenças, os investimentos, precisamente as leituras, sempre rebeldes, dos mesmos textos.

O duplo caminho de pesquisa ressalta novamente o próprio objeto da história cultural tal como Chartier (1990) entende: por um lado, como análise do trabalho de representação, de classificação e de exclusão, produzidas na luta através de práticas políticas, sociais, discursivas, as quais constituem as configurações e as demarcações do mundo social; por outro, como análise da construção de sentido, atentando para as práticas produtoras de divisões e para as práticas de apropriação, sempre plurais, múltiplas e socialmente determinadas. Desse modo, o conceito de apropriação se coloca como útil na perspectiva do entendimento de como se instituem as crenças e as formas de crer no reconstruir dos percursos das instituições CEMA.

Dando continuidade, apresentamos alguns conceitos relevantes usados nesta pesquisa. De início, trazemos nosso conceito de ensino televisivo, que é compreendido como uma estratégia para a organização e transmissão de conteúdos educacionais considerados socialmente fundamentais por meio da televisão aberta.

Nesse contexto, seguindo o entendimento de Pimenta (2012, p. 20), é possível destacar o conceito de identidade profissional docente, que pode ser interpretado como um processo de construção de significados que cada educador, na sua condição de ator e autor, atribui à prática docente em seu cotidiano. Isso ocorre “a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua trajetória pessoal, de suas representações, de seus conhecimentos, de suas angústias e aspirações, bem como do sentido que a atividade docente possui em sua vida.”

É relevante, ainda, definirmos instituições educativas. A noção de instituição transcende a mera estrutura física ou organizacional. Ela se relaciona de maneira profunda com a memória, um processo histórico e as tradições, conforme afirma Magalhães (2004). A compreensão de instituição envolve uma série de elementos que configuram sua identidade e seu funcionamento ao longo do tempo. Em seu núcleo, uma instituição incorpora uma memória

e uma história que podem ser tanto individuais quanto coletivas. Essa memória é edificada a partir das experiências pretéritas, das práticas solidificadas e das transformações pelas quais a instituição transitou.

Ademais, o conceito de instituição está intimamente associado à percepção de que suas origens e evolução estão imersas em um contexto histórico específico. Ele reflete as alterações sociais, políticas, culturais e econômicas ocorridas ao longo do tempo e, por sua vez, também desempenha um papel influente nessas transformações. É crucial ressaltar que uma instituição não é estática; ela é dinâmica, transmitindo as tradições moldadas por sociedades enquanto permite inovação e mudança dentro de certos limites impostos. Para Magalhães (2004, p. 64):

A instituição educativa é local, tradição, representação. Por trás do conceito de mestre, a quem cabe orientação da relação educativa, há dimensões biográficas e dimensões de representação institucional, analogamente ao que respeita ao conceito de discípulo. Materialidade e representação são extensivas a escola, aos manuais, às práticas, aos meios, aos intervenientes. A instituição é contexto, representação, materialidade e é apropriação.

Todos os agentes presentes na instituição educacional são afetados por aspectos biográficos e institucionais que influenciam a relação de ensino-aprendizagem. Entretanto, mesmo diante dessas limitações, a instituição educacional se configura como um espaço de apropriação, onde tanto alunos quanto professores buscam transformar a realidade. Dessa forma, é possível considerar as instituições como entidades organizadas em sua totalidade, ou seja, sistemas complexos que integram diversos elementos em uma estrutura coesa e funcional. Tais elementos não se restringem apenas às dimensões físicas e organizacionais, mas também abrangem aspectos históricos, culturais e simbólicos que conferem significado e legitimidade à instituição.

Finalmente, apresentamos nossa perspectiva sobre percursos, memórias e representações. O conceito de percursos refere-se aos caminhos e trajetos estabelecidos pelas instituições CEMA, entre 1969 – 1990, em São Luís-MA; de sua parte, a noção de memórias diz respeito às recordações fundamentadas em referências contemporâneas. Segundo Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado.” A lembrança é uma imagem elaborada a partir das referências disponíveis, integrando o conjunto de representações que habitam a consciência presente.

Daremos seguimento apresentando as categorias teóricas selecionadas para fundamentar o desenvolvimento das entrevistas. A primeira delas é o Processo de Implementação do CEMA, entendido como as fases, táticas e obstáculos relacionados ao

estabelecimento e consolidação do CEMA. Essa categoria abrange a análise das políticas públicas envolvidas, as condições de infraestrutura indispensáveis, a capacitação dos profissionais e a adaptação da comunidade escolar ao novo modelo de ensino por meio da televisão. Engloba atividades como planejamento, formação de equipes, definição de metodologias, aquisição de tecnologias e preparação para atender, de maneira eficiente, as demandas educacionais; A segunda categoria corresponde aos Objetivos do CEMA, que entendemos como declarações claras, específicas, alcançáveis e mensuráveis do que uma pessoa ou organização pretende alcançar em um determinado período, a partir de uma ação ou empreendimento. Aquilo que se pretende alcançar, conseguir ou atingir; A terceira categoria se trata dos Benefícios para o desenvolvimento do (a) aluno (a) compreendido como os impactos positivos do CEMA na formação dos (as) alunos (as). Inclui a análise de como a metodologia inovadora do ensino televisivo contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, bem como para a inclusão educacional de estudantes de áreas carentes; Como quarta categoria, temos o Processo de trabalho dos Orientadores de Aprendizagem do CEMA, que envolve a descrição das funções, responsabilidades e práticas pedagógicas dos orientadores de aprendizagem no CEMA. Supõe verificar como esses profissionais mediavam o conteúdo transmitido pela televisão, facilitavam a compreensão dos alunos, promoviam atividades em grupo e garantiam a eficácia do processo de ensino e aprendizagem; Como quinta categoria, trazemos as Representações de Identidade Profissional dos Orientadores de Aprendizagem. Entendida como as percepções que os (as) orientadores (as) de aprendizagem têm de si mesmos (as) e a forma como são vistos pela comunidade escolar e pela sociedade. Passa por analisar as representações associadas a sua função, as dificuldades de reconhecimento legal e oficial, e a construção de sua identidade profissional ao longo do tempo.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa tem sua relevância acadêmica no sentido de poder contribuir com o acréscimo de estudos sobre o sistema de ensino televisivo no Maranhão instituído em um período de regime político autoritário e cerceamento das liberdades individuais e coletivas no Brasil. Desse elemento deriva a sua relevância social, na medida em que poderá suscitar reflexões relevantes sobre esses momentos da história política e social do país. Assim, esperamos que esta pesquisa possa agregar-se positivamente aos estudos do campo da História da Educação no Maranhão.

Na próxima seção, exploramos os principais eventos e transformações políticas e educacionais que ocorreram no Brasil e no Maranhão entre 1969 e 1990. Oferece uma compreensão das mudanças e desafios enfrentados pelo sistema educacional, bem como das

estratégias adotadas para promover o desenvolvimento educacional em um cenário de repressão e controle político.

1.2 Revisão bibliográfica

Nesta seção, partimos para a contextualização e a realização de um levantamento bibliográfico que busca registrar o estado atual do conhecimento sobre o ensino televisivo implementado nas instituições CEMA (atualmente extintas), em São Luís, no estado do Maranhão.

Como parte do esforço investigativo desenvolvido nesta dissertação, priorizou-se a análise aprofundada e a compreensão do objeto de estudo por meio da utilização da pesquisa bibliográfica. Adotando um registro com enfoque histórico-lógico, buscou-se contextualizar o tema ao destacar o cenário da educação televisiva e do CEMA no período de 1969 a 1990, o que permitiu a construção do marco teórico da investigação. Conforme Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 65), a pesquisa bibliográfica:

[...]nos auxilia desde o início, pois é feita com intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos publicados.

Dentro do direcionamento metodológico adotado, iniciamos uma avaliação das publicações relacionadas ao sistema de telensino desenvolvido pelo CEMA e suas dimensões históricas e sociais, a partir de uma revisão bibliográfica. Esta revisão caracteriza-se pelo exame de documentos científicos contendo aspectos relevantes ao tema, permitindo ao pesquisador, através de análises meticulosas, desenvolver uma visão crítica sobre como o assunto tem sido tratado ao longo do tempo dentro da literatura acadêmica. Essa atividade mostrou-se primordial também para realizar uma avaliação qualitativa dos conhecimentos produzidos em distintas áreas do saber, configurando, portanto, um estudo descritivo e analítico. No contexto da revisão bibliográfica, seu principal objetivo é:

Mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam quanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

No Brasil, de maneira geral, as investigações acadêmicas manifestam-se tanto por meio de publicações em periódicos nacionais quanto por dissertações e teses produzidas no

âmbito da pós-graduação. Esse cenário reforça a percepção de que é principalmente no processo de formação dos pesquisadores que expressiva parte do conhecimento vem sendo gerada ou renovada, contribuindo para a consolidação da cultura histórica através do aporte de informações científicas. Sob essa perspectiva, a produção científica ou acadêmica transcende o interesse exclusivo do pesquisador, devendo atender às demandas sociais de diferentes comunidades, como destaca Noronha, Kiyotani e Juanes (2002). Assim, as linhas de pesquisa desempenham um papel importante ao disseminar os saberes inéditos por elas produzidos.

Garantindo conexões entre conhecimentos novos e pré-existentes, toda pesquisa propicia reflexões que encontram apoio indispensável na revisão bibliográfica. Esta etapa permite demonstrar a científicidade associada ao objeto investigado, sendo essencial para compreender o tema que está sendo explorado. Nessa dinâmica, os registros e apontamentos elaborados pelo pesquisador, baseados na observação e análise de diversos trabalhos científicos, configuram-se em contribuições substanciais para validar o respectivo objeto de estudo. Outro ponto fundamental consiste em destacar que cada:

[...] instrumento delimita e caracteriza o objeto específico de estudo, identificando e definindo também as categorias centrais da abordagem teórico metodológica, fazendo o levantamento bibliográfico de forma seletiva, a fim de identificar, situar e definir o objeto de pesquisa e suas respectivas categorias, por meio de consulta direta a fontes, tais como teses, dissertações e afins (Menezes; Nóbrega-Therrien; Luz, 2018, p. 138).

Partindo desse entendimento, torna-se evidente a relevância de aprofundar a temática, estabelecendo um diálogo enriquecedor com estudos de áreas correlatas e destacando a riqueza representada pelos dados provenientes dessas investigações. Para a formulação da revisão bibliográfica, foi realizado um levantamento adequadamente estruturado.

Dessa forma, evidencia-se a importância de um aprofundamento nesse tema, favorecendo o diálogo com outras pesquisas de áreas afins e realçando a relevância dos dados levantados em cada uma delas. Para compor a revisão bibliográfica, foi realizada uma consulta de publicações em periódicos nacionais, utilizando como bases o Repositório da UEMA, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o acervo da SCIELO. Como método, foram empregadas palavras-chave específicas denominadas descritores, tais como Educação Televisiva e Instituição CEMA. O intervalo temporal definido abrangeu os anos de 2008 a 2016, período no qual encontramos periódicos que analisaram os descritores indicados, mesmo considerando que as instituições mencionadas passaram a assumir uma nova caracterização nominal a partir de 1985, conforme a Resolução nº 549/85, deixando de ser CEMA, assumindo a configuração de Unidade de Ensino.

Durante o percurso das pesquisas nas bases de dados, encontramos muitos arquivos sobre o descritor Educação Televisiva. Porém, ao fazer a relação com o descritor Instituições

CEMA, os resultados foram escassos. Encontramos muitas pesquisas que relataram sobre educação televisiva, mas, ao redirecionar o filtro associando ao trabalho do orientador de aprendizagem, este quantitativo reduz significativamente (Quadro 1). A redução é ainda mais evidente quando selecionamos produções com ênfase no ensino televisivo desenvolvido nas instituições CEMA. Portanto, mantivemos as publicações selecionadas que mais se aproximaram do tema em questão, sendo estas categorizadas como: a) Educação televisiva, e b) Instituições CEMA, conforme exposto na Tabela 1:

Tabela 1 – Total de trabalhos encontrados com uso dos descritores, com recorte temporal 2008 a 2016

Portal	Descriptor 1 - Educação televisiva	Descriptor 2 - Instituições CEMA
SCIELO	1	2
BDTD	1	-
Repositório UEMA	1	-
TOTAL	3	2

Fonte: Elaborada pela autora, em 2025.

A Tabela 1 delineia o total de trabalhos encontrados nas bases de dados especificadas, a partir dos descritores indicados. Nota-se, contudo, que são escassos os estudos que abordam o tema da Educação Televisiva, bem como as Instituições CEMA na cidade de São Luís. Embora o uso de tecnologias midiáticas, como a televisão, em processos educativos tenha atraído atenção crescente nos últimos anos, especialmente devido à preocupação com a qualidade pedagógica, verifica-se uma carência significativa em registros históricos e documentação específica sobre essa modalidade, cujo início remonta à época da ditadura militar no Brasil.

Esse interesse em expansão tem impulsionado um volume considerável de pesquisas, principalmente sobre temas como educação à distância e a aplicação de mídias nos

processos educativos. A atenção a essas áreas de estudo encontra sentido não apenas pela inovação que representam na prática pedagógica, mas também pelas vulnerabilidades que as expõem a mudanças conjunturais de ordem sociopolítica. Apesar do crescimento nas produções acadêmicas, ainda são notórias importantes lacunas, especialmente no que se refere a reflexões mais atuais e contemporâneas, o que contribui para uma certa insuficiência de dados, sobretudo no que diz respeito à preservação do campo.

No que tange à fase de coleta de dados, a pesquisa se centrou em dissertações, teses e artigos disponíveis exclusivamente em formato digital – concluída via internet – e cujo período de publicação abarcou os anos de 2008 a 2016. Após este levantamento, foram reunidos cinco estudos. A seleção seguiu a aplicabilidade dos descritores temáticos em combinação com o critério temporal previamente mencionado (posterior a 2008). Na análise posterior à coleta, o conteúdo foi examinado de forma detalhada, visando à identificação de indicadores capazes de amparar inferências sobre o tema investigado. Esta etapa, assentada sobre os princípios definidos por Bardin (1977, p. 39), pode ser entendida como um trabalho lógico, que dá validade a uma proposição ao analisá-la cumulativamente em confronto com outras já aceitas como verdadeiras.

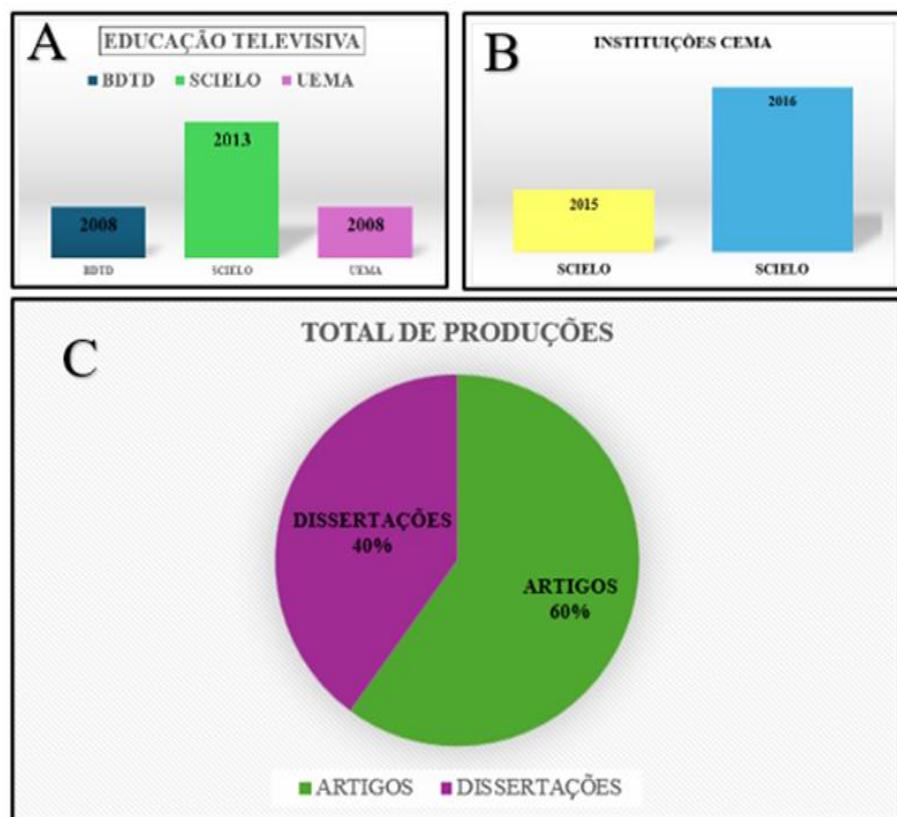
Conforme Bardin (1977), realizar uma análise temática envolve identificar os núcleos de sentido presentes na comunicação, cuja recorrência ou frequência pode trazer significados relevantes para o objetivo analítico escolhido. A partir dessa orientação, foi realizada a classificação inicial dos dados, seguida pela organização e mapeamento das informações. Durante o exame das fontes documentais previamente selecionadas, estas se mostraram indispensáveis para a construção desta pesquisa. Isso porque, através dos diversos acervos e arquivos consultados, foi possível assegurar a autenticidade dos documentos analisados.

Como aponta Fonseca (2002), tal procedimento demanda a utilização de uma ampla variedade de fontes que, embora dispersas e sem um tratamento analítico inicial, incluem elementos como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios empresariais e vídeos de programas televisivos. Embora as categorias surgidas a partir da leitura do material estivessem ajustadas com as fontes pesquisadas, foi necessário descrever os conteúdos de forma diferenciada, considerando as especificidades de cada documento.

Em relação às dissertações e artigos científicos abordados na referência bibliográfica, por exemplo, todos foram analisados em sua totalidade, sendo realizada uma leitura integral. No entanto, dada a diversidade de características presentes nesses documentos,

cada análise demandou uma abordagem criteriosa e ajustada. As fontes documentais foram sistematizadas de acordo com os assuntos e as abordagens que dialogam diretamente com a temática estudada, assim como com os descritores definidos. Dois descritores centrais unem as diferentes fontes documentais analisadas: o primeiro aborda a educação televisiva (telensino), enquanto o segundo se concentra nas instituições CEMA, responsáveis pela implementação desse modelo educacional. Em termos quantitativos, foram identificadas três produções relacionadas ao primeiro descritor e duas associadas ao segundo. Esse panorama está sintetizado na Figura 1 apresentada a seguir.

Figura 1 – Levantamento de pesquisas. Em A produções sobre descritor 1 e em B referente ao descritor 2. Em C a caracterização das fontes documentais



Fonte: Levantamento documental realizada pela autora, em 2025.

A análise da produção acadêmica disponível na base de dados SCIELO revelou uma maior concentração de artigos relacionados aos descritores utilizados nesta pesquisa. Observa-se que a abordagem central das publicações registrou maior incidência no período de 2013 a 2016, evidenciando um lapso temporal considerável em relação às primeiras produções acadêmicas, no caso, dissertações de mestrado que abordavam os descritores em questão e

datavam de 2008. Estas dissertações apresentaram perspectivas diversas, discutindo, de maneira diferenciada, a temática da educação televisiva, bem como alguns contextos específicos associados às instituições CEMA. O panorama da produção acadêmica brasileira, especialmente no campo das dissertações mencionadas, possibilita reflexões importantes sobre os dois descritores investigados. Com base nas experiências acadêmicas documentadas nesse *corpus*, delineia-se uma síntese das publicações realizadas entre os anos de 2008 e 2016. Estas foram selecionadas de acordo com os descritores destacados, enfatizando especificamente Educação televisiva no Maranhão nas instituições CEMA em consonância com a temática objeto de estudo. Para facilitar a compreensão e apresentar uma visão mais clara dos trabalhos analisados, alguns aspectos principais estão organizados no Quadro 3.

Quadro 4 – Informações gerais das fontes documentais

ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPOLOGIA	AUTORIA	TÍTULO	PLATAFORMA PUBLICAÇÃO
2008	Dissertação de mestrado	Sandra Regina de Oliveira Marques Passinho	EDUCAÇÃO FORA DO AR: uma análise da TVE Maranhense nas reminiscências dos seus participantes	BDTD
2008	Dissertação de mestrado	Cleonice Marques Costa	MODERNIDADE E ATRASO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MARANHENSE: uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979)	REPOSITÓRIO UEMA
2013	Artigo	Luis Cláudio Dallier Saldanha	A TELEAULA EM QUESTÃO	SCIELO
2015	Artigo	Carlos Bauer Vanessa Amorim Dantas	O ENSINO PÚBLICO MARANHENSE EM TEMPOS DE DITADURA CIVIL-MILITAR	SCIELO
2016	Artigo	Carlos Bauer Vanessa Amorim Dantas	ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICO DO MOVIMENTO DE PROFESSORES PÚBLICOS DO MARANHÃO	SCIELO

Fonte: Levantamento documental realizada pela autora, em 2025.

Embora as publicações sobre o tema sejam escassas, a análise conduzida revelou que as dissertações abordaram aspectos de ambos os descritores propostos. Essa constatação possibilitou a realização de um esboço fundamentado do primeiro descritor e promoveu análises detalhadas acerca da educação televisiva no estado do Maranhão, com foco nas instituições

CEMA. O objetivo central consistiu em avaliar as iniciativas relacionadas à implantação dos CEMAs, que estavam associadas às transmissões de teleaulas realizadas pela então vigente Fundação Maranhense de Televisão Educativa (TVE/MA). Esses esforços configuraram uma importante trajetória histórica na ampliação do acesso à educação para alunos que enfrentavam barreiras de acessibilidade escolar. As diferentes abordagens observadas nos estudos analisados indicam uma diversidade de perspectivas e concepções relacionadas à relevância da educação por meio da televisão enquanto prática pedagógica inovadora. Esse modelo educacional teve início com a transmissão de programas em circuito fechado, dedicados a estudantes de 5^a a 8^a séries, constituindo uma das iniciativas políticas pioneiras voltadas à democratização do ensino, com suporte dos Orientadores de Aprendizagem. Apesar disso, nota-se claramente que a produção científica vinculada às atividades educacionais das instituições CEMA permaneceu bastante restrita. Ainda assim, é imprescindível reconhecer o papel dessas instituições na promoção da educação formal entre os anos de 1969 e 1990, período em que o modelo pedagógico baseado em teleaulas desempenhou um papel significativo na inclusão educacional da comunidade de São Luís.

Dando início à exploração das dissertações, começamos pelo trabalho de Passinho (2008), sob o título: Educação fora do ar: uma análise da TVE maranhense nas reminiscências dos seus participantes. Neste trabalho, observamos uma investigação aprofundada sobre a TVE Maranhense, embasada nas memórias de seus participantes. A autora destaca tanto os aspectos culturais associados à utilização da televisão em sala de aula quanto o impacto pedagógico dessa prática ao longo de seus 36 anos de existência, particularmente sob a influência dos Orientadores de Aprendizagem. Profissionais que desempenharam um papel essencial no desenvolvimento e implementação do ensino televisivo, um esforço que, de acordo com a autora, contribuiu para que as instituições CEMA fossem reconhecidas como um modelo na introdução da educação mediada pela televisão no Maranhão. A obra, considerada a mais abrangente em termos de dados relacionados aos dois descritores fundamentais desta revisão bibliográfica, aborda a fundação do Sistema Televisão Educativa.

Passinho (2008) destaca como essa iniciativa, ao incorporar a televisão ao processo educativo, fortaleceu significativamente a relação ensino-aprendizagem, configurando-se como uma ação política-educacional bem-sucedida. Tal êxito deve-se, em grande parte, à atenção dedicada à estrutura do currículo, às estratégias pedagógicas empregadas e ao monitoramento contínuo do progresso educacional dos alunos atendidos por esse sistema de ensino televisivo. Reitera que essa cultura de ensino televisivo se baseou numa proposta pedagógica moderna e

que de fato, com o uso da televisão no ensino, obtiveram resultados significativos junto aos alunos.

Na sequência das publicações que embasam esta pesquisa, Costa (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada Modernidade e atraso na educação pública maranhense: uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979), apresenta uma análise dos discursos governamentais no período entre 1966 a 1979. Seu estudo resgata aspectos históricos da oferta educacional no Maranhão e examina como transformações nas administrações estaduais contribuíram para avanços ou retrocessos na qualidade e no acesso à educação. Com base no Plano Estadual de Educação do Maranhão, Costa enfatiza as implicações dessas mudanças para o cenário educacional da época. Em linhas gerais, a dissertação de Costa analisa como os ideais políticos e educacionais moldaram a sociedade maranhense ao longo do tempo, evidenciando a estreita relação entre política e educação. Essas reflexões são particularmente relevantes para o presente estudo, que reconhece a educação como um elemento central na formação humana. Por conseguinte, considera-se imprescindível examinar as dinâmicas políticas que fundamentam o sistema educacional vigente no Maranhão.

Prosseguindo com a análise bibliográfica deste estudo, foram incorporados artigos selecionados da plataforma SCIELO, estes datados de 2013 a 2016. Os resultados revelam que os trabalhos sobre as instituições CEMA ainda são escassos. Assim, reitera-se a importância de articular os dois descritores deste estudo de modo a promover um diálogo mais consistente com o objeto de pesquisa. Entre os artigos revisados, destaca-se Saldanha (2013), com o trabalho *A teleaula em questão*, abordando sua caracterização e explorando as possibilidades e contradições desse formato educacional no contexto de ensino-aprendizagem. A partir dessa análise, o autor reflete sobre as potencialidades das teleaulas para promover a autonomia dos alunos, enfatizando ao mesmo tempo a relevância da prática docente e o papel das mídias na educação contemporânea.

Saldanha (2013) destaca que as ações empreendidas pelo professor se tornam parte de um ciclo contínuo de aprimoramento das práticas relacionadas às teleaulas, desempenhando um papel fundamental ao proporcionar suporte para a execução de atividades e ao alcançar os resultados educacionais desejados. Entre esses resultados, destaca-se a promoção da autonomia discente, na qual o aluno assume o papel de protagonista no processo educativo. Tais reflexões encontram consonância com a proposta pedagógica das instituições CEMA, cuja funcionalidade se alicerça no princípio da autonomia estudantil. Esse ajustamento reforça a ideia de que a teleaula, quando integrada a outras práticas pedagógicas, configura-se como um valioso recurso de comunicação e mediação no contexto educacional.

Adicionalmente, Dantas e Bauer (2015, 2016), em suas duas publicações intituladas: *O ensino público maranhense em tempos de ditadura civil-militar* (2015) e *Aspectos históricos e político do movimento de professores públicos do Maranhão* (2016), discutem assuntos históricos e políticos relacionados ao ensino público maranhense durante o período da ditadura militar, abordando os impactos dessas variáveis no desempenho escolar sob a perspectiva de professores atuantes. Os autores também analisam o panorama da educação pública do Maranhão a partir do ponto de vista de docentes da rede pública e de membros de organizações sindicais. Nesse sentido, sua abordagem oferece um quadro informativo sobre a estrutura política e organizacional da educação maranhense durante o regime ditatorial, lançando luz sobre o papel desempenhado pelo CEMA, instituições diretamente responsáveis pela implementação do ensino televisivo no estado. Seu trabalho permite, portanto, uma reavaliação crítica da eficácia desse modelo educacional durante aquele período. A relevância das fontes bibliográficas utilizadas na pesquisa justifica-se pela inclusão de estudos recentes sobre o tema. No entanto, o levantamento bibliográfico realizado em bases como SCIELO, BDTD e o Repositório da UEMA evidenciou uma limitada produção científica acerca do objeto de estudo em questão. Tal lacuna aponta para a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre o tema, não apenas com o propósito de informar, mas também de impulsionar novos estudos e publicações. Estes poderão fomentar debates e oferecer contribuições significativas para ampliar o entendimento acerca da educação televisiva promovida pelas instituições CEMA no estado do Maranhão, fortalecendo assim os horizontes da pesquisa educacional nesse âmbito específico.

O objetivo central deste estudo é analisar o ensino televisivo e a aprendizagem que ocorreram nas instituições CEMA, onde a TV, os tele-alunos e os profissionais que atuaram como orientadores de aprendizagem desempenharam papéis essenciais na garantia da qualidade, promoção da autonomia e facilitação do processo de ensino. Assim, explorar, questionar e compreender essa realidade educacional, surgida durante o período ditatorial em São Luís, pode oferecer uma contribuição significativa para entender aspectos históricos relacionados ao desenvolvimento da educação pública no Maranhão. Nesse sentido, a pesquisa busca ampliar as discussões acerca do tema, evidenciando a diversidade de práticas educativas que foram historicamente implementadas no Maranhão e seus reflexos na formulação de políticas públicas educacionais. Esta abordagem permitirá não apenas agregar conhecimento ao contexto histórico-educacional, mas também incentivar reflexões, a partir das análises realizadas, sobre o modelo de educação televisiva adotado nos Centros Educacionais do Maranhão (CEMA), resgatando memórias e valorizando as representações histórico-culturais

dos professores ludovicense, e buscando contribuir com o acréscimo de produções sobre a educação televisiva no Maranhão, tendo em vista a escassez de trabalhos nesse âmbito evidenciada nessa breve revisão.

Na próxima seção, exploramos os principais eventos e transformações políticas e educacionais que ocorreram no Brasil e no Maranhão entre 1969 e 1990. Oferece uma compreensão das mudanças e desafios enfrentados pelo sistema educacional, bem como das estratégias adotadas para promover o desenvolvimento educacional em um cenário de repressão e controle político.

2 CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MARANHÃO (1969-1990): aproximações

Esta seção aborda eventos relativos à história da educação no Brasil e no Maranhão entre 1969 e 1990, com foco em determinados aspectos da memória político-educacional, analisando ações que ocorreram durante o regime ditatorial até a fase inicial de reabertura política. De acordo com a visão de Chartier (2002a), a história cultural possibilita a identificação das maneiras pelas quais diferentes contextos e períodos influenciam a construção e compreensão de uma realidade social e histórica específica. Assim, nesta seção, procuramos examinar a intensa dinâmica política e educacional dentro do intervalo temporal definido, destacando leis, decretos e iniciativas importantes para o progresso sociopolítico-educacional do Brasil.

Consideramos que esses estudos oferecem contribuições significativas para a História da Educação tanto brasileira quanto maranhense, utilizando arquivos e fontes documentais que ilustram o contexto cultural, legal e histórico relacionado à realidade educacional discutida neste trabalho de pesquisa.

2.1 Política, economia e educação no Brasil (1960 - 1990)

A República Federativa do Brasil, entre 1960 e 1970, vivenciou transformações sociais e políticas significativas que, de certa maneira, influenciaram as reformas educacionais no país. Para abordar as mudanças na educação brasileira a partir da imposição do Regime Militar em 1964, é relevante destacar que o período de 1960 a 1964 foi marcado pelo esgotamento do processo de industrialização, resultando em uma intensificação da crise econômica. Essa situação deixou o presidente João Goulart sem condições adequadas para governar, o que agravou as tensões sociais nas diversas classes sociais do Brasil. Consequentemente, as classes dominantes durante a administração de João Goulart entraram em conflito com o presidente, dando início ao que se denominou coalizão civil-militar com o objetivo de combater o governo vigente. Nesse contexto, Amorim (2002, p. 15) observa que “concomitante à mobilização das camadas populares, registrava-se a ação de movimentos de caráter civil e militar mobilizando a opinião pública contra o Governo João Goulart”.

Em face dessa situação, os militares e as elites dominantes, historicamente identificadas como a burguesia financeira e industrial, minimizaram as crises política e econômica por meio da imposição dos Atos Institucionais. Essas normas foram estabelecidas

entre 1964 e 1969, assegurando de maneira contundente a institucionalização e a radicalização do regime militar no Brasil. Sobre o golpe de Estado, Santos (2000, p. 13) afirma que:

[...] o Poder Executivo Federal é apoiado em leis de exceção (Atos Institucionais e Atos Complementares) e na reedição da Lei de Segurança Nacional. O caráter autoritário do novo poder político instalado vai permitir a aceleração da acumulação no Brasil, às custas do arrocho salarial e da repressão indiscriminada, sobretudo às organizações dos trabalhadores, numa exclusão das classes populares do processo decisório.

Embora tenha sido concebido como um ato singular, os atos institucionais (Quadro 4) consistiram em decretos promulgados pelos governos militares, dotados de valor constitucional, que se desdobraram em 17 atos institucionais. A principal intenção desses atos era a legitimação de um conjunto de normas propostas pelo Executivo, tendo como objetivo o fortalecimento da ditadura militar.

Quadro 5 – Caracterização dos Atos Institucionais

(continua)

ATOS INSTITUCIONAIS		
AI-1 (1964)	PRESIDENTE GENERAL CASTELO BRANCO	Cassação de mandatos Aposentadoria compulsória Suspensão de direitos políticos Expurgo do funcionalismo público
AI-2 (1965)		Criação do Colégio eleitoral tendo a eleição indireta Bipartidarismo - Arena e MDB
AI-3 (1966)		Censura dos jornais Suspensão dos habeas corpus Proíbe manifestação pública Suspensão de direitos políticos por 10 anos
AI - 4 (1966)	PRESIDENTE GENERAL COSTA E SILVA	Eleição de governadores de forma indireta Indicação direta para prefeitos pelos governadores Proibição de greves Reabertura do Congresso Nacional para outorgar a Constituição Brasileira de 1967
AI - 5 (1968)		Ato Institucional mais autoritário de todos Outorgação oficial da Constituição de 1967 Ampliação dos aparatos de perseguição e repressão dos cidadãos brasileiros Cassou políticos e suspendeu o <i>habeas corpus</i> Censura prévia

Quadro 5 – Caracterização dos Atos Institucionais

(conclusão)

ATOS INSTITUCIONAIS		
AI – 6 (1969)		Redução do número de ministros no Supremo Tribunal Federal (STF) Cassação de vários parlamentares Estabeleceu crimes contra a segurança nacional sendo julgados apenas pela Justiça Militar
AI – 7 (1969)		Estabeleceu normas sobre remuneração de deputados estaduais e vereadores. Abordou sobre casos de vacância de cargos de prefeito e vice-prefeito Suspensão das eleições parciais para cargos executivos ou legislativos da união, dos estados, dos territórios e dos municípios
AI – 8 (1969)		Deu competência ao governo para realizar reforma administrativa nos poderes executivos de estados, Distrito Federal e municípios.
AI – 9 (1969)		Reformulou o artigo 157 da Constituição Federal de 1967, que dispõe sobre desapropriação de imóveis e territórios rurais
AI – 10 (1969)		Suspensão dos direitos políticos e da cassação dos mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.
AI – 11 (1969)		Trata do tempo de mandato dos Prefeitos, Vice-Prefeitos e Vereadores e sobre as eleições para esses cargos; Extinção da Justiça da Paz eletiva.
AI – 12 (1969)		Eleições indiretas para presidente Fechamento das casas legislativas Extinção de partidos
AI – 13 (1969)		Eleições indiretas para governador Banimento do território nacional de brasileiro inconveniente, nocivo ou perigoso à segurança nacional
AI – 14 (1969)		Vigência de Atos Institucionais, Atos Complementares, leis, decretos-leis, decretos e regulamentos que tratassesem sobre o confisco de bens em casos de enriquecimento ilícito.
AI – 15 (1969)		E, por último, ato vigorado no governo de Arthur da Costa e Silva, tem-se o AI-15 (1969) que trouxe nova redação ao artigo 1º do Ato Institucional nº 11, de 14 de agosto de 1969, que discorria sobre as eleições para Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores dos Municípios e excluindo-se da apreciação judicial.
AI – 16 (1969)	PRESSIDENTE EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI	Penúltimo ato que tratava sobre a vacância dos cargos de Presidente e Vice-Presidente da República Confere à Chefia do Poder Executivo aos Ministros militares enquanto durasse a vacância
AI – 17 (1969)		Último ato que autorizava o Presidente da República a transferir para reserva, por período determinado, os militares que tivessem atentado ou viessem a atentar contra a coesão das Forças Armadas.

Nota: Ato Institucional (AI)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2024.

Pelo exposto, verificamos os Atos Institucionais como verdadeiros símbolos de representações em que a força física da repressão se encontra instituída na lei. Chartier (2002b, p. 171) complementa a afirmação explicando ser os instrumentos de dominação simbólica garantidores da negação e conservação do absoluto da força. A negação ocorre quando a força não é exercida, na medida em que se encontram os signos que produzem sua manifestação; a conservação se dá quando “a força pela e na representação se dará como justiça, isto é, como lei obrigatoriamente impositiva sob pena de morte”. As medidas econômicas inovadoras dependiam do poder de persuasão do grupo político no comando. Bourdieu (1998) elucida que a força dos grupos reside na credibilidade das suas representações. Ele reconhece a noção de *habitus* como fundamento da violência simbólica e reafirma o papel do *habitus* na legitimação e aceitação por parte daqueles que sofrem a violência, através das práticas sociais.

Durante a gestão de Médici, o Brasil experimentou uma fase de aparente crescimento econômico, frequentemente referida como milagre econômico, sob a liderança do ministro da Fazenda Delfim Netto, integrante da extinta Aliança Renovadora Nacional (ARENA)¹³. As medidas econômicas revolucionárias estariam no campo do poder de convencimento do grupo político no poder. Bourdieu (1998) explica que o poder dos grupos estaria no poder de crédito das representações. Admite a noção de *habitus* como base da violência simbólica. Confirma a sustentação dada pelo *habitus* ao reconhecimento e consentimento exercidos por quem sofre a violência mediante as práticas sociais.

Este momento histórico foi caracterizado pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB)¹⁴e, embora o chamado milagre tenha trazido benefícios durante aquele período, também resultou em um aumento na concentração de renda, uma vez que suas bases estavam fundamentadas no estímulo à indústria nacional. No entanto, por outro lado, impactou as normas que sustentavam a modificação do salário-mínimo, dado que a ditadura reprimia as mobilizações sindicais.

Essa política direcionou pesados investimentos do setor público para setores-chave como construção civil, rodovias, telecomunicações, petróleo e energia ... manutenção de mão de obra barata por meio do incentivo a migração interna, arrocho salarial e o fim das indenizações proporcionais por tempo de serviço (Koshiba; Pereira 2003, p. 534).

No decorrer da administração de Ernesto Geisel, teve início no Brasil o processo de abertura política, que destacou a importância da participação civil. Apesar de seu regime ser

¹³ ARENA foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política à ditadura militar instituída a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964 (Aliança [...], 2025).

¹⁴ PIB significa a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024).

considerado moderado, ainda era marcado pela violência; não obstante, Geisel conseguiu implementar um processo de abertura que se desenvolveu de maneira lenta e gradual em direção à redemocratização do país. Essa abordagem provocou insatisfação entre os militares mais radicais, particularmente ao optar por designar como seu sucessor o general João Batista Figueiredo, que viria a se tornar o último ditador do regime militar brasileiro, exercendo a liderança de 1979 a 1985. Com a abertura política promovida pelo governo Figueiredo:

[...] tornou-se oportuna a discussão da questão municipal. Esse processo de liberalização e redemocratização instaura uma nova ordem política na qual se recriam e se recuperam as instituições democráticas do país. Nesse contexto, a instauração da Assembleia Nacional Constituinte, eleita em 1986, oportuniza o debate de significativos aspectos da vida nacional. Entre estes ocupam expressivo espaço os temas de descentralização, da autonomia municipal, da participação e da democracia locais (Santos, 2000, p. 13).

Não obstante as iniciativas iniciais relacionadas à descentralização e ao engajamento social nas políticas governamentais, de maneira geral, as concepções sobre a formalização de uma democracia local ainda eram incipientes, enquanto a questão da redistribuição de poder decisório entre as três esferas — legislativa, judiciária e executiva — permanecia negligenciada. De acordo com Santos (2000, p. 14):

A implantação de gestões municipais com a participação popular a partir da segunda metade de 1970 e início da de 1980, no Brasil, possui três principais vertentes de análise. Uma delas diz respeito às dificuldades financeiras enfrentadas pelos governos locais, no que concerne a prestação de serviços, justificadas pelo efeito de uma política centralizadora de capacidade de arrecadação fiscal, em mãos de governo federal, que retira das municipalidades os recursos e capacidade de decisão. [...] A segunda vertente de análise associa a participação popular em governos locais a um projeto político que pretende a modernização do Estado e das relações políticas, ante o caráter complexo e multifacetado das sociedades contemporâneas [...] a terceira vertente de interpretação da questão da participação popular em governos locais associa a intervenção como inserido num projeto político alternativo para a sociedade brasileira.

Neste contexto, o Brasil, ao longo da Ditadura Militar, aprofundou sua política econômica; no entanto, foi imprescindível o rompimento com os governos considerados populares do ponto de vista político. Assim, após esse período de repressão, a sociedade começa de maneira tímida a avançar rumo ao Estado Moderno, com iniciativas experimentais relacionadas ao processo de centralização político-administrativa que, desde a década de 1970, é objeto de questionamentos por se basear nas reformas institucionais europeias. Essas reformas tinham como objetivo, à época, a reorganização dos processos econômicos, políticos e sociais. Para alguns analistas, essa situação configura um estado de bem-estar caracterizado por uma restrição financeira social.

Com a conclusão dos 25 anos do regime de exceção, inicia-se a gestão de José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney (1985 a 1990), o primeiro presidente civil após o período militar, cujo propósito era restabelecer a democracia no Brasil. Essa iniciativa teve

como base a elaboração da Constituição de 1988 (Brasil, [2020]), que contou com ampla participação popular e com a contribuição de muitos congressistas, resultando em um total de 122 emendas populares. O intuito era assegurar que os direitos de todos estivessem contemplados neste documento, o que, segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 484), “estava firmando um sólido compromisso democrático” por meio da referida Constituição, representando para a sociedade o primeiro texto com vozes e vertentes populares. Ao final de 1989, o então presidente José Sarney, em situação de isolamento político, não designou um sucessor e transferiu a governabilidade nacional para Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), que foi eleito presidente com um mandato reduzido devido à realização do seu *impeachment*. Este processo resultou na destituição do cargo presidencial devido às denúncias relacionadas ao confisco dos valores em poupanças e contas correntes e diversos escândalos de corrupção.

O que foi apresentado sugere a necessidade de ressaltarmos a advertência de Chartier (2002a), segundo a qual no jogo de equilíbrio entre diversas facções sociais, não se pode afirmar que tudo seja fruto da invenção de um monarca absoluto. Nesse contexto, Elias (2001), em seu trabalho intitulado *Sociedade de corte*, aponta a existência de uma ambivalência entre as facções que compõem a formação social. Sob essa ótica, o Estado absolutista deve ser entendido não apenas como um mero instrumento da classe tida como dominante, mas sim como uma entidade capaz de manipular o equilíbrio das tensões que fundamentam seu poder. Ao se considerar a incapacidade de manter esse equilíbrio e, consequentemente, realizar uma rearticulação da configuração social, o monarca encontra-se na iminência de instigar o surgimento de uma nova configuração social, caracterizada por uma ordem democrática.

Durante o período ditatorial, o setor educacional foi assinalado por diversos eventos destinados à repressão dos intensos debates e conflitos em prol da educação nas escolas públicas. Esses princípios foram respaldados pela Campanha em Defesa da Escola Pública, onde se enfatiza a contribuição dos principais idealizadores dessa proposta, Florestan Fernandes e Roque Spencer, associados ao pensamento dos escolanovistas Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, além de educadores envolvidos com a promoção da educação e alfabetização popular através do Movimento Pé no Chão, cuja inspiração derivou da Pedagogia libertadora proposta pelo educador Paulo Freire.

Analisando anteriormente a atuação dos governos militares, percebemos que estes mantiveram enfoque na criação de aparatos legais que fortalecessem o regime político. Nesse sentido, no campo educacional, é pertinente destacar as ações das Reformas (Quadro 5), as quais tinham como objetivo universal adequar o modelo educacional à ordem econômica vigente mediante diversas legislações.

Quadro 6 – Legislações e Reformas Brasileiras

1931	Reforma Francisco Campos	Estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro.
1934	Constituição de 1934	Assegurou gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário público com grades diferenciadas para meninos e meninas.
1937	Constituição do Estado Novo	Educação de competência privativa da União fixando as diretrizes, bases e quadros da educação nacional.
1942	Reforma Capanema	Transformações projetadas no sistema educacional brasileiro envolvendo os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.
1961	LDBEN	Reforma do Ensino Superior em 1968 e as de 1º e 2º grau em 1971.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2024 a partir de (Brasil, 1931, 1934, 1937, 1942, 1968, 1971).

A estruturação de um conjunto normativo educacional voltado para os objetivos do grupo dominante implica a criação de um dispositivo legal que sustentasse política e ideologicamente o regime em vigor. Nesse sentido, convém mencionar o que Chartier (2002a, p. 218) denomina uma escrita de Estado:

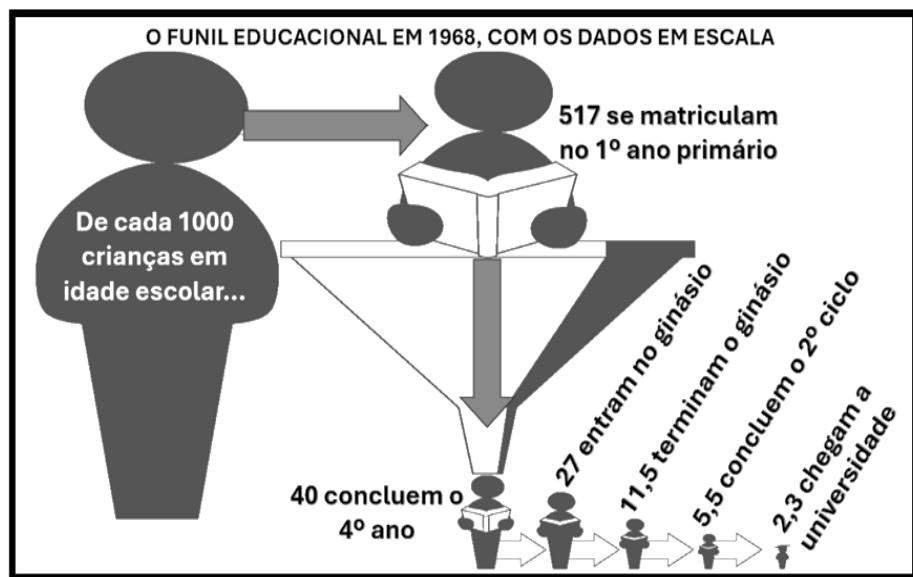
Para tanto, é necessário tomar em consideração as rupturas que afetaram os suportes materiais ou os locais de produção da escrita de Estado, essa escrita dos representantes da autoridade pública ou a eles dirigida. Três grandes rupturas modificaram profundamente a maneira como o Estado dá a conhecer as suas vontades ou registra as dos seus súditos: a que substitui a declaração oral pela declaração escrita, a que substitui o recurso ao notório pelo desenvolvimento das chancelarias (o que representa uma evolução essencial das cidades-estado italianas, tanto pela constituição das documentações administrativas como pela redação das crônicas), e por fim, a que faz recuar o manuscrito perante o texto impresso, alterando a escala da circulação dos documentos oficiais e da literatura de justificação e também dos escritos críticos denunciadores do Estado moderno nos seus abusos ou nos seus fundamentos.

Nesse sentido, Chartier (2002a) caracteriza a escrita do Estado como um instrumento fundamental de poder e controle. Ele destaca que essa escrita não é neutra; ao contrário, ela reflete e reforça as estruturas de autoridade, ajudando a legitimar o poder político e a estruturar as relações sociais. Além disso, o autor enfatiza como essa escrita institucional se manifesta por meio de registros oficiais, leis, documentos administrativos e políticas públicas, moldando as representações culturais e influenciando diretamente as práticas da sociedade. Dessa forma, a escrita do Estado é analisada como uma ferramenta que dialoga com dinâmicas de dominação e resistência dentro do espaço cultural. Uma análise que se enquadra ao processo de legitimação legal do regime militar instituído no Brasil.

Durante a ditadura militar no Brasil, o país foi caracterizado como uma Pátria mal-educada, devido aos elevados índices de analfabetismo. Este fenômeno reflete uma polarização política que precedeu o golpe de 1964 e teve um impacto significativo no setor educacional. Embora muitos projetos educacionais humanistas e inovadores tenham emergido na sociedade brasileira, esses também acabaram sendo severamente afetados pela repressão. É notório que a educação oferecida nesse contexto tinha como objetivo primordial atender às demandas do setor econômico voltado para a industrialização, buscando suprir as necessidades das indústrias e dos projetos agropecuários que estavam surgindo em nível nacional.

No governo de Castelo Branco (1968), houve um aumento considerável nos protestos por parte dos estudantes universitários e secundários, que clamavam por liberdade democrática, a suspensão da censura à imprensa, mais recursos para a educação e a ampliação do número de vagas nas universidades. Em seguida, apresentamos uma análise do panorama educacional de 1968 com dados coletados do Atlas da Fundação Getúlio Vargas (Figura 2).

Figura 2 – Funil Educacional de 1968



Fonte: Adaptado do *Atlas Histórico do Brasil* (O Funil [...], 2023).

É importante ressaltar que o regime militar, caracterizado por sua centralização, implementou diversas estratégias com o intuito de controlar a nação. A imposição da ditadura militar resultou na suspensão das iniciativas de alfabetização de adultos idealizadas por Paulo Freire, um educador pernambucano que trouxe inovações à pedagogia no Brasil ao

problematizar a criação de uma escola democrática e ao promover uma nova inter-relação entre educadores e educandos.

Durante o período de governo autoritário, Paulo Freire foi designado como Coordenador do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), criado pelo Decreto nº 53.465, em 21 de janeiro de 1964. Esse programa, sob a gestão do Ministério da Educação e Cultura, tinha como principal objetivo organizar iniciativas voltadas para a educação básica e a alfabetização de jovens e adultos que não haviam tido acesso à formação escolar adequada. O problema do analfabetismo, que já vinha se intensificando desde 1961, era uma questão urgente. Em 1964, o PNA planejava implementar 60.870 círculos de cultura, com a meta de alfabetizar um grande contingente de adultos e alcançar cerca de 8,9% dos analfabetos entre 15 e 45 anos — faixa etária que, até setembro de 1963, incluía mais de vinte milhões de pessoas sem qualquer nível de alfabetização.

Dentre as principais idealizações desse programa, apontamos a substituição de cartilhas e livros-textos por um trabalho pedagógico que através de palavras geradoras extraídas do contexto linguístico de grupos locais, gerava uma maior dialogicidade entre as experiências de vida dos professores, estudantes e seus familiares. A educação foi, portanto, manipulada como mecanismo do Estado, no que tange a difusão dos conceitos ideológicos ditoriais, como pode se perceber na ação do Estado em relação ao PNA:

[...] PNA seria extinto pelo golpe civil e militar de 1964 por meio do Decreto nº 53.886. Em seu lugar foram implantados a Cruzada ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã) com o intuito de neutralizar a ação das Ligas Camponeras, posteriormente nos anos 70, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), como instrumento de controle de massas (Xavier; Amaral Sobrinho; Marra, 1994, p. 217).

No que tange às instituições educacionais, tal controle era exercido por meio da censura relacionada ao conteúdo ministrado, aos livros utilizados e à terminologia permitida. Um exemplo específico refere-se à disciplina de História, a qual enfrentou medidas restritivas tanto na formação quanto na prática dos docentes, uma vez que o currículo foi reestruturado para atuar como o principal dispositivo ideológico, limitando as possibilidades de resistência.

Com base nesse contexto, os militares introduziram novas disciplinas, nomeadamente Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Regulamentadas pelo Decreto Lei nº 869, datado de 12 de setembro de 1969, que as tornou obrigatórias nas instituições educacionais, incluindo aquelas de segundo grau (Brasil, 1969). Com isso em mente, é importante notar que após o golpe de 1964, as instituições privadas de ensino experimentaram uma expansão significativa, dado que a própria Constituição de 1967 fomentou essas entidades ao enxergar a educação como um setor lucrativo (Brasil, 1967b). Assim, os governantes militares iniciaram a prática de desobrigação em relação ao

financiamento da educação pública e gratuita, estabelecendo as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular, deixando essa ação pertinente nas entrelinhas da Constituição de 1967, ao extinguir os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e estados.

A referida legislação proporcionou um ensino acessível à iniciativa popular, complementado pelo suporte técnico e financeiro dos órgãos governamentais, incluindo a concessão de bolsas de estudo, o que evidenciou um claro incentivo à privatização. Como parte integrante da sustentabilidade dessa gestão política, houve uma urgência em desenvolver um projeto educacional que assegurasse a estabilidade e a dominação militar sobre o poder político. Tal situação propiciou o acirramento das desigualdades sociais e a concentração de riquezas, favorecendo a emergência de uma estrutura social caracterizada por um modelo autoritário. Além disso, garantiu que esse projeto educacional sustentasse tanto o modelo de governabilidade quanto a estrutura econômica desejada para os propósitos da ditadura. Germano (2011, p. 105) observa que as primeiras iniciativas do governo militar se deram:

[...] através da repressão a professores e alunos indesejáveis ao regime, através do controle político e ideológico do Ensino visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na área de Educação – coerente com a ideologia da segurança nacional, reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um antintelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural.

Entretanto, no que se refere às reformas educacionais no Brasil, aquelas de maior relevância somente começaram a ganhar efetividade após 1968, quando ocorreu uma reestruturação da política educacional do país. Essa reestruturação teve como foco inicial a revisão do modelo de ensino primário e médio, o que pode ser verificado nos documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), incluindo o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Desse modo, com a implementação da nova Reforma Universitária (Lei 5.440/68) e a criação do Sistema MEC, que substituiu o método freiriano por abordagens tradicionais de alfabetização, é possível observar que:

[...] nesse período que as questões relativas à Educação inserem-se em duas ordens de preocupações básicas por parte do governo federal: de um lado, o ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional, onde a ordem pública e a hierarquia dos poderes deveriam ser respeitadas, e de outro lado, o esboço de um projeto econômico desenvolvimentista, urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários (Martins, 2003, p. 17).

Na esfera da Educação Básica, a repressão manifestou-se de maneira revolucionária em relação às reformas dos 1º e 2º graus (Educação Básica atual), uma vez que as iniciativas de ampliação das compras realizadas pela população contribuíram para o milagre econômico,

o qual, sob a ótica militar, apresentava um aspecto positivo. Isso possibilitou uma nova abordagem à área educacional, levando os militares a iniciarem um processo de transformação na legislação. As mudanças foram instauradas com a promulgação da Lei 5.692/71, que alterou a estrutura desse segmento educativo no país, unificando o curso primário e o antigo ginásio em uma única etapa de 1º grau (Brasil, 1971).

Essa normativa introduziu tanto permanências quanto inovações nas concepções educativas durante este período de ditadura, caracterizado por duas grandes vertentes: a primeira diz respeito à obrigatoriedade do acesso à escola; e a segunda à implementação do Ensino Profissionalizante, que deveria ser amplo no nível de 2º grau (Ensino Médio atual). Essas modificações reforçaram a campanha política por um novo Brasil, uma vez que prioridades educacionais foram adequadamente contempladas. Tais medidas garantiram efetivamente o enaltecimento público do Estado Militar, que percebeu nessa estratégia uma forma de alcançar resultados imediatos e satisfatórios em contraposição às críticas da população. Conforme afirmado por Germano (2011, p. 166):

Consiste, portanto, numa medida que, por palavras e atos, se apresenta como uma busca de equidade num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Tratava-se, assim, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente.

Parafraseando as ideias de Germano (2011), a percepção acerca do ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental atual) abrange a utilização da repressão e da censura nessa modalidade, com a introdução de disciplinas fundamentadas na ideologia de segurança nacional; o fechamento de diretórios e grêmios estudantis foi seguido pela criação de centros cívicos escolares, os quais eram devidamente supervisionados e subordinados às autoridades oficiais. Diante dessas evidências, ressaltamos uma Educação de 1º grau que contou com vigilância constante, embora tenha sido implementada de maneira diversa, por meio de ações que visavam assegurar sua hegemonia. A influência militar nesse nível educacional manifestou-se mais por meio cognitivo, através da transmissão do conteúdo curricular, do que pela via repressiva, considerando inclusive a faixa etária dos estudantes.

Foi necessário estabelecer o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão esta que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1971, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial. A Reforma Capanema considerou intensificar a formação religiosa dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.

Essas reformas vislumbraram a organicidade do ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

“Começa o ciclo das Leis de Diretrizes e Bases [...] que permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas” (Boaventura, 2001, p. 196).

Observamos que as reformas educacionais estabelecidas pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 tiveram um papel significativo na definição do contexto social da classe dos professores de 1º e 2º graus, refletindo diferentes interpretações sobre sua proveniência social, econômica e cultural. De acordo com as pesquisas realizadas por Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 72), a classe dos professores públicos:

[...] resultou, fundamentalmente, de duas vertentes da estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea. A primeira foi constituída por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertencia as camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletariados econômica e socialmente no curso de monopolização que as relações de produção capitalistas tomaram nas últimas décadas. Já a segunda, originou-se de determinadas frações das classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores urbanos que se beneficiaram da expansão da educação universitária, a partir dos anos 1970, e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social.

As diretrizes curriculares estabelecidas formaram um conjunto de intervenções disciplinares com a finalidade de normatizar atitudes e comportamentos voltados à aceitação do regime militar como a alternativa mais adequada para o avanço e desenvolvimento da nação. Trata-se de uma estrutura que politizava as massas por meio da criação de culturas institucionais particulares, como no âmbito educacional, definindo modos e maneiras de estar inserido no mundo. Conforme Chartier (2002a, p. 60):

Tal perspectiva leva a fornecer um contrapeso a que põe em relevo os dispositivos, discursivos ou institucionais, que numa sociedade têm por finalidade esquadriñhar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos. Estas tecnologias da vigilância e da inculcação têm de facto de estar em sintonia com as táticas de consumo e de utilização daqueles que elas têm por função modelar. Longe de terem a absoluta eficácia aculturante que se lhes atribui com demasiada frequência, esses dispositivos de todas as ordens (de que fazem parte numerosos materiais que são geralmente objeto da história cultural) concedem necessariamente um lugar, no momento em que são recebidos, ao distanciamento, ao desvio, a reinterpretAÇÃO.

No contexto da Educação Básica, apenas após o término da ditadura militar, a rede pública de ensino começou a evidenciar, por meio de registros concretos, uma realidade marcada por contradições. Essas contradições manifestavam-se na ampliação das matrículas nos ensinos de 1º e 2º graus, em desacordo com a noção de universalização do ensino público.

A configuração de uma infraestrutura escolar ampliada, porém totalmente deteriorada e negligenciada, acompanhada por um corpo docente desvalorizado e sem estímulos para a formação continuada, resultou em um panorama de devastação social, política e pedagógica nas escolas públicas. Essa situação se destacava ainda mais quando comparada à condição das instituições privadas nesse período. Tal circunstância pode ser atribuída ao:

[...] projeto político-militar, implantado pela força de um golpe de Estado em 1964, calcado no ideário nacionalista e desenvolvimentista, esboçava-se na ampliação dos níveis básicos de escolarização, com a diminuição dos altos índices de analfabetismo e a ampliação de uma formação escolar profissionalizante. Também aqui a escolarização era vista como aliada no processo de ordenação e disciplinarização da sociedade brasileira (Martins, 2003, p. 19).

Considerando esse contexto, é importante ressaltar que o modelo educacional tecnicista se estabeleceu como referência, uma vez que promoveu a sustentação do capitalismo e da economia de mercado, direcionando-se para a construção de um sistema social mais equilibrado, coeso e eficiente. Assim, a organização pedagógica enfatizava o aprimoramento do processo de aquisição de competências, posturas e saberes específicos, possibilitando ao aluno sua inserção na dinâmica social global, com ênfase nas demandas do mercado de trabalho.

Conforme indicado por Luckesi (2003, p. 61):

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

As diretrizes educacionais no Brasil, durante esse período, foram concebidas como parte de um projeto utilitarista e excluente, sob a perspectiva social, uma vez que a educação continuava a beneficiar um número restrito de indivíduos. Isso se dá apesar das nuances presentes nos documentos educacionais que enfatizavam a necessidade de gerenciar as desigualdades, ao oferecer uma alegada igualdade de oportunidades respaldada em suas legislações. Um exemplo disto é o conteúdo do II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), que afirma que:

[...] o sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país [...] por fim [...]: garantir a democratização do acesso à Educação e do sucesso individual de social consequente ((Xavier; Amaral Sobrinho; Marra, 1994, p. 249-250).

Dessa forma, essas prioridades foram fundamentais para que a década de 1980 fosse caracterizada como um período desprovido de projetos educacionais no Brasil, embora marcado por mobilizações intensas e greves em busca de melhorias econômicas e políticas, em virtude de uma grave recessão, elevado desemprego e miséria. Nesse contexto, alguns educadores

iniciaram um processo de reorganização do setor educacional com o objetivo de garantir mais recursos para a educação pública, resultando na criação de três importantes entidades: o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Docentes em Educação (ANDES).

Com o encerramento do governo Sarney na década de 1980, assistimos ao fim da ditadura e ao início da República democrática, adentrando assim os anos 1990. É relevante salientar que o neoliberalismo já estava fortemente enraizado nas estruturas educacionais e políticas europeias, começando a se estabelecer no Brasil e exercendo considerável influência sobre o governo de Fernando Collor. Iniciava-se, portanto, um período de (re)ajuste da nação brasileira em consonância com as exigências da nova ordem mundial (Silva; Machado, 1998). Esse momento possibilita reconhecer a busca por uma concepção neoliberal do indivíduo, mediante uma pedagogia hegemônica que se manifesta através de reformas curriculares, novas diretrizes voltadas à formação docente, implementação dos programas de financiamento (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)) e ajustes nos processos de avaliação sistêmica do ensino brasileiro, entre outros aspectos.

No entanto, durante esse período, foi viável implementar, por meio de documentos e legislações, a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) (1990), cuja prioridade era mobilizar a sociedade em favor da alfabetização de crianças, jovens e adultos, engajando tanto órgãos governamentais quanto não governamentais, com o objetivo de reduzir o analfabetismo. A outra ação relevante foi o Programa Setorial de Ação do Governo Collor no campo da educação (1991-1995), que se constitui em um documento que revisita e detalha as iniciativas contidas no PNAC, incluindo as propostas de universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo.

Assim, foram se configurando no Brasil o ‘entusiasmo pela educação’¹⁵, nos anos dez do século XX, com a luta pela extinção do analfabetismo e, na década seguinte, o ‘otimismo pedagógico’, na ‘crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (Nagle, 1974 *apud* Nunes, 2006, p. 117).

Analizar esse histórico permite uma compreensão da vivência desse contexto relacionado ao tema em questão, além de abrir a oportunidade de contribuir com um registro

¹⁵ O entusiasmo pela educação significa, também, uma tendência para reestruturar os padrões de educação e cultura existentes; portanto, não significa simplesmente difusão do modelo predominante (Nagle, 1974).

histórico acerca dos caminhos do ensino televisivo no Maranhão, especialmente em São Luís. A seguir, discutiremos os aspectos políticos e educacionais do Maranhão entre 1969 e 1990.

2.2 Maranhão: breve contextualização política e educacional (1969-1990)

Ao realizarmos um resumo histórico que abrange os aspectos políticos e educacionais do período de 1969 a 1990, buscamos articular as legislações nº 4024/61 e 5692/71, que tiveram um impacto significativo nas reformas político-educacionais, servindo como referências para os eventos ocorridos no Maranhão. Este estudo visa compreender o processo de expansão do 1º grau nesse contexto, fundamentando-se na análise da configuração e criação das instituições CEMA (atualmente desativadas), bem como na implementação do ensino televisivo em São Luís-MA. Em outras palavras, indagamos sobre a relevância dessa modalidade de ensino durante esse período de transição histórico-política, dentro de uma política educacional voltada para atender às demandas do mercado capitalista da época, além de considerar a importância dessa forma de educação que se estabeleceu no estado ao final do ano de 1969.

A análise dos processos de formação do sistema de ensino televisivo em São Luís-MA permitiu uma reavaliação de diversos elementos da trajetória política e educacional do estado do Maranhão. Nesse contexto, abordamos as duas correntes políticas predominantes – vitorinismo e sarneísmo – que desempenharam um papel significativo nos desdobramentos educacionais maranhenses durante o período temporal estipulado em nossa pesquisa.

Para aprofundar a compreensão das legislações educacionais no estado do Maranhão, bem como sua relação com a implementação do telensino através do CEMA, é essencial reconhecer a conexão intrínseca entre cultura e educação. Tendo em vista que toda prática educativa se fundamenta em processos de comunicação, transmissão e assimilação de conhecimentos e valores — aqui compreendidos como conteúdos —, torna-se relevante enfatizar que esses elementos transcendem o indivíduo e configuram-se como constitutivos da experiência humana. Nesse contexto, pode-se conceituar tais conteúdos como expressão cultural, considerando que “o transmitido é algo que nos antecede, nos transcende e nos institui enquanto seres humanos” (Forquin, 1993, p. 10).

Sob essa ótica, apresentamos a concepção de Bourdieu (1997c), acerca das relações de poder exercidas pela televisão, cujo poder simbólico se baseia na criação de uma realidade. Através desse meio, é possível estabelecer valores e conceitos de maneira tanto espontânea quanto classificatória, em que a lógica comercial prevalece sobre as produções culturais.

Segundo Bourdieu (1930), para que o poder da mídia possa influenciar áreas como o campo científico, é indispensável que existam colaborações ou alinhamentos dentro do próprio domínio afetado. A sociologia oferece meios para entender essas colaborações.

Neste contexto, procuramos estabelecer uma conexão entre os poderes político e econômico no Maranhão e a introdução do sistema de ensino televisivo no estado. Isso está em consonância com a citação de Bourdieu (1930), na medida em que reconhecemos que a disseminação da mídia ocorre em acordo com os demais poderes presentes na estrutura social. Com a ascensão da ditadura militar no Maranhão, as eleições estaduais para governador e a insatisfação popular em relação à política coronelista de Vitorino Freire¹⁶ resultaram em uma situação de descontentamento, particularmente nas áreas urbanas, como na capital São Luís.

Alguns setores da ilha, constituídos por operários, portuários, funcionários, estudantes entre outros, mostrando-se exauridos pela espoliação, descrentes de promessas repetidas durante 20 anos consecutivos, estavam receptivos para uma proposta de mudança. Já não interessava à população de modo geral, a simples substituição de um coronel por outro ou por um seu representante (Bonfim, 1985, p. 29).

Do ponto de vista ideológico, em relação ao contexto brasileiro, analisamos abordagens fundamentadas em uma essência personificada que, de certa maneira, impulsionou o golpe de 1964. De um lado, essa abordagem destacava a figura do então presidente João Goulart como um representante da burguesia popular e, em outro momento, ressaltava características de Jango como um demagogo corrupto. Buscava-se sustentar que o regime estabelecido na década de 1960 “teria ocorrido devido à falta de talento de um único indivíduo” (Ferreira, 2008, p. 346).

Em consonância com essa realidade brasileira, podemos observar no Maranhão dos anos 1960, após o golpe militar de 1964, a ascensão ao poder de outro líder político em substituição a Vitorino Freire, José Sarney, que assumiu o governo do Estado do Maranhão com sua vitória em 1965, embora tenha tomado posse apenas em 1966.

Em função das diversas dimensões e crises políticas que se manifestaram no estado do Maranhão, as duas principais correntes políticas (vitorinismo e sarneísmo) conseguiram permanecer no poder, uma vez que contavam, respectivamente, com o respaldo político do

¹⁶ Vitorino Freire desempenhou um papel político central no estado do Maranhão durante boa parte do século XX, consolidando-se como um dos principais líderes regionais por meio de uma rede de alianças e práticas clientelistas. Seu poder era sustentado por sua influência sobre instituições políticas e econômicas, como o controle de cargos públicos estratégicos e uma forte conexão com elites locais, o que lhe permitia acumular capital político e garantir a lealdade de grupos sociais importantes. Além disso, sua proximidade com o governo federal contribuía para ampliar sua capacidade de intervir nos destinos do estado. Entretanto, sua atuação gerava insatisfação por diversas razões. A centralização de poder e a manutenção de um sistema político excluente favoreciam apenas uma parcela restrita da população, enquanto marginalizavam amplos setores sociais. Ademais, a perpetuação de práticas clientelistas limitava o desenvolvimento político mais democrático e igualitário, o que provocava críticas de opositores e de parte da sociedade (Mendes, 2021).

Governo Federal em cada período histórico, o que lhes proporcionou apoio na esfera estadual. Caldeira (1978, p. 4 e 10) definiu essas frentes políticas do Estado do Maranhão da seguinte maneira:

Vitorinismo – ‘coronelismo peculiar, dominante no processo de condução da política legal do Estado, cujo poder político era regulado de conformidade com os interesses do então Senador pelo Maranhão, Vitorino Freire, que possuía ampla liberdade para manipular todo sistema político do Maranhão’ e o sarnéismo - corrente política, cujos atores políticos com ela identificados se caracterizam por manterem um comportamento dentro do seu Partido – a Arena, de conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo seu líder... são pessoas pertencentes aos estratos sociais médios do Estado, oriundos da oposição política ao vitorinismo. Ideologicamente se identificam com o projeto de modernização da sociedade maranhense... é produto da Revolução de 1964 e a sua existência se vincula à criação da Arena....

De acordo com o mencionado anteriormente, a capacidade do poder político no estado do Maranhão de se sustentar e evoluir de maneira autônoma foi insuficiente, resultando em sua exclusão do processo de modernização. Caldeira (1978, p. 3) destaca quatro aspectos relevantes em relação a essa estabilidade política:

- (1) os elementos constitutivos da formação histórica da sociedade do Maranhão condicionaram-na a estruturar-se sob o regime de classes, atrelada ao exemplo da sociedade brasileira;
- (2) os padrões culturais desenvolvidos e mantidos pela sociedade do Maranhão, assim como as suas formas de estruturação social e de organização da economia contingenciaram a regulagem do poder político do Estado por parte de uma única classe;
- (3) a grande distância geográfica dos centros política e economicamente hegemônicos do país manteve a sociedade do Maranhão isolada dos processos de transformação que deram nova configuração à sociedade civil nacional, a partir de 1930, e permitiu, por outro lado, que o poder político do Estado desenvolvesse formas peculiares de relacionamento com a sua sociedade civil, com o poder central do País e deste para consigo;
- (4) a diversificação intrarregional do Estado, assim como a dificuldade de intercomunicação entre as regiões - inclusive com a Capital, São Luís -, favoreceu a constituição de oligarquias locais que puderam impor a tarefa de dominação política do meio, de conformidade com o pacto firmado com a classe controladora do Poder Central do Estado.

A partir desse panorama histórico, com a ascensão do governo de José Sarney, surgiu simbolicamente um anseio por transformação na conjuntura política do Maranhão, sendo ele reconhecido como o primeiro governador estadual durante a ditadura militar. Eleito como representante da oposição regional pelo partido União Democrática Nacional (UDN), sua consolidação no cenário político maranhense se iniciou com a sua atuação no Palácio do Governo, onde ocupou a função de chefe de gabinete do governador Eugênio Barros (1951-1954) e também exerceu o cargo de deputado federal pelo Partido Social Democrático (PSD), conforme observa Vitorino Freire:

Seu pai o Desembargador Sarney, mantinha comigo relações pessoais há muitos anos. Nos idos de 1950, desejoso de ver seu filho lançar-se na política do Estado, solicitou-me que interferisse junto ao Governador Eugênio Barros no sentido de arranjar uma colocação para seu filho, José Ribamar Costa, ou José Sarney, como se assinava, no

gabinete do governador... O salto de Sarney, de assessor do governador a candidato a deputado federal, contando com o meu apoio, gerou incompreensões de outros jovens políticos do PSD, que se consideraram marginalizados por mim (Freire, 1978, p. 273).

A posse de José Sarney (Figura 3) foi registrada por Glauber Rocha, figura de destaque na trajetória do cinema brasileiro, recebendo o título de Maranhão 66. A sinopse da obra retrata uma cerimônia de posse que se contrapõe a um panorama alarmante de miséria e desamparo enfrentado pela população tanto na capital quanto no interior do Estado. Com 53,63% dos votos dos maranhenses, ele exaltou sua política ao proferir um discurso após conquistar a vitória nas eleições.

Recebo na praça pública, o direito de governar o Maranhão; direito que me foi dado pela vontade soberana do povo. O nosso céu e a nossa terra testemunharam os longos, trabalhosos, ásperos e heroicos caminhos que nos conduziram a essa tarde, a esta solenidade e a este instante. O mandato que venho receber tem a marca da luta, tem a chama da mais autêntica vontade popular, da liberdade de escolher e preferir, da consciência das opções (Sarney, 2014).

Figura 3 – Posse de José Sarney ao Governo do Estado do Maranhão em 1966



Fonte: Rocha (1966).

A vitória desse político foi favorecida pela atuação da ditadura empresarial militar que predominava no Maranhão. A sociedade civil maranhense ainda era marcada pela forte influência do jornal *O Imparcial*, fundado em 1º de maio de 1926 por José Pires Ferreira, que o vendeu em outubro de 1944, quando o jornal passou a integrar os Diários Associados, pertencentes a Assis Chateaubriand. Esse político e empresário brasileiro apoiou o golpe de 1964, desempenhando um papel significativo na campanha e na consolidação do governo de José Sarney.

Outra ação que contribuiu para o reconhecimento do estado do Maranhão em nível nacional foi a efetivação de seu jingle¹⁷ eleitoral: “a boa esperança cantando, o óleo embarcando, petróleo jorrando, progresso chegando, Novo Maranhão, todo Brasil vai ouvir e falar do meu Maranhão” (José [...], 1965). Com um discurso que evocava a esperança de progresso, essa canção sustentou sua campanha e sua vitória política no território maranhense.

A administração de José Sarney se deu em um período em que o plano militar para a nação ainda estava sendo elaborado. Apoiado por um discurso desenvolvimentista+, característico da ditadura empresarial militar do Maranhão, o governo Sarney baseou-se na concepção de que:

A segurança, como elemento do conceito de ‘desenvolvimento com segurança’, implica a necessidade de controlar o meio político e social, de modo a garantir um clima atraente para o investimento multinacional. [...] O desenvolvimento econômico não está voltado para as necessidades fundamentais, e a política de desenvolvimento não se preocupa muito com o estabelecimento de prioridades para a rápida melhoria dos padrões de vida da maioria da população. Os programas de educação, segundo a ESG, devem ocupar-se, sobretudo com o treinamento de técnicos que participarão do processo de crescimento econômico e industrialização. Outros programas voltados para necessidades básicas, como habitação de baixo custo, saúde pública e educação primária, são considerados menos prioritários (Alves, 1984, p. 51).

Simultaneamente a essa realidade política, havia uma segunda finalidade neste governo: a consolidação e o aprimoramento do modelo estabelecido na década de 1950. Em outras palavras, buscou-se uma maior proximidade com os interesses empresariais e industriais, ao mesmo tempo em que se promoveu um acentuado afastamento das demandas das camadas populares. Segundo Dória (2009, p. 42):

Quando Sarney foi governador, a ditadura estava investindo forte em infraestrutura no nordeste amazônico com a usina de Boa Esperança, no rio Paranaíba, entre o Maranhão e o Piauí, e com a expansão das Centrais Elétricas do Maranhão. Então você tem um setor que passa a dar as indicações políticas do grupo.

O primeiro ano da administração de José Sarney apresentou uma significativa popularidade, apesar de seu projeto governamental ser classista; ainda assim, ele conseguiu fazer com que a sociedade maranhense acreditasse que tal governo era representativo para todos. No entanto, os interesses de uma classe específica estavam sendo priorizados em detrimento dos interesses coletivos. Reconhece-se, dessa forma, a presença de uma política baseada em arranjos, refletindo a batalha hegemônica que se desenrolava no Maranhão. Essa postura é claramente evidenciada por Chartier (2002b) em sua obra *O mundo como representação* (2001), na qual discorre sobre as maneiras de teatralização da vida social durante o Antigo Regime, que exemplificam a distorção da relação de representação. Ele alerta que

¹⁷ Jingle é um termo usado para se referir a uma composição musical curta e marcante, geralmente criada com o objetivo de divulgar produtos, marcas ou serviços em campanhas publicitárias ou políticas (José [...], 1965).

todas essas formas visam convencer que a realidade não existe fora da existência imposta pela imagem. Ele esclarece:

A relação de representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os sinais visíveis como indícios seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta (Chartier, 2002b, p. 75).

É inegável que essa estratégia não é exclusiva do governo Sarney, mas sim uma tendência observada em toda a sequência de administrações que se sucederam no contexto político do Maranhão. Esse conjunto se estrutura por meio de símbolos, festividades, discursos e promessas que obscurecem a representação da realidade conforme o entendimento das pessoas, induzidas à crença em uma situação ilusória como se fosse autêntica. Além disso, a política econômica do Maranhão foi vinculada à proposta financeira da região amazônica, alicerçada em um projeto de integração econômica baseado na exploração dos recursos minerais da área de Carajás, situada no Pará, reconhecido como o Projeto Grande Carajás (PGC)¹⁸.

É importante destacar que o Maranhão, em particular a cidade de São Luís, foi favorecido pelo PGC. Nesse contexto, as empresas Vale do Rio Doce e Consórcio de Alumínio do Maranhão S.A. (ALUMAR) contribuíram para o aprimoramento do porto do Itaqui por meio da construção de uma ferrovia que conecta Parauapebas à capital maranhense, além da integração energética entre o Maranhão e a usina de Tucuruí, localizada no Pará, facilitada pela atuação da Eletronorte. Essas iniciativas, implementadas entre as décadas de 1970 e 1980, surgiram como alternativas para reestruturar a realidade econômica do Maranhão.

Outro ponto significativo durante o governo de José Sarney foi seu comprometimento em dar início a um plano de desenvolvimento que vinculasse o Maranhão às diretrizes dos interesses ditoriais nacionais. Esse movimento resultou na expansão do capitalismo por meio da reestruturação de secretarias e na criação da Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA), cuja missão era a elaboração e supervisão do planejamento de desenvolvimento estadual. Essa abordagem potencializou ainda mais as desigualdades sociais existentes.

O Governo Federal deu início nas obras, com a construção da malha rodoviária do Maranhão, o que facilitou a comunicação com outras regiões da Federação. No que

¹⁸ O PGC constituiu um significativo empreendimento de natureza econômica, política e social que teve início no final da década de 1970. De acordo com as investigações geológicas relevantes, a quantidade de minério disponível na região possibilitaria a exploração minerária por um período estimado em 500 anos. Entretanto, essa iniciativa ocasionou impactos consideráveis, como a poluição dos igarapés Cinzento e Salobo, bem como do rio Itacaiunas, que é a principal micro bacia da área; o aterramento das nascentes de água nas proximidades dos acampamentos das empresas; o represamento de igarapés resultante da construção de estradas, além do desmatamento e derrubada de vegetação (Projeto [...], 2025).

diz respeito ao governo estadual, ocorreu à construção da ponte sobre o rio Anil, a barragem do rio Bacanga, asfaltamento das artérias do centro urbano de São Luís e iniciou o fornecimento de energia elétrica para alguns municípios. No setor educacional que iremos analisar foram criados projetos como João de Barro e a Televisão Educativa (Meireles, 2001, p. 359).

Observa-se, portanto, que a conjuntura política do Maranhão, durante os anos de regime autoritário, foi caracterizada por relações de natureza oligárquica. É precisamente nesse contexto que se estabelece a necessidade de o Estado exercer controle sobre as instituições educacionais, visando assegurar o poder, a dominação ideológica e a perpetuação da cultura, além de qualificar os indivíduos que integram essa sociedade, com o intuito de expandir o modelo econômico e fomentar o desenvolvimento nacional. Esse fenômeno pode ser bem compreendido à luz do conceito de poder simbólico proposto por Bourdieu (1998), segundo o qual toda forma de violência simbólica, frequentemente invisível até mesmo para suas próprias vítimas envolvidas na luta de classes contemporânea, está subjacente à reprodução social.

De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1160), certas atitudes se relacionam à “descontinuidade sem ruptura, isto é, a passagem de uma ordem institucional para outra conservando elementos estruturais da anterior”, o que implica que os principais protagonistas e seus sucessores no contexto político do país permanecem inalterados, perpetuando as mesmas diretrizes e impondo uma ideologia aos maranhenses. Sem mudanças significativas para as classes populares, José Sarney deixou o governo do Maranhão em 1970 para concorrer ao Senado, transferindo o comando estadual para seu vice Antonio Dino. Marcado pela arte do fabrico, manteve um discurso otimista fundamentado na noção de novidade e transformação, preservando, entretanto, as estruturas vigentes. Conforme Bonfim (1985, p. 92):

Em todos os setores governamentais foi infundida a ideia do Novo como força geratriz do moderno, caminho a ser percorrido para que o Maranhão pudesse vir a ser ‘outro Maranhão’. Não mais o Maranhão dos coronéis, estagnado o arcaico. O Maranhão Novo, protótipo da abastança e do bem-estar social indiferenciados, passa dos pronunciamentos eleitorais a linguagem dos planos oficiais, crescendo como elemento ideológico que direcionaria a ação governamental.

Sucedendo o governo Sarney, Pedro Neiva de Santana, (1971 – 1975), foi eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa, tendo indicação direta do então Presidente Médici. Em sua administração registramos a extinção da SUDEMA e secretarias de Administração, bem como a criação de uma secretaria de Indústria e Comércio, além de dar continuidade ao plano de desenvolvimento do ex-governador José Sarney, que segundo Meireles (2001, p. 360), com a criação de:

[...] um Sistema Estadual de Planejamento que elaborou um Orçamento Plurianual de Investimentos -1972/1974 através do qual pôde dar ênfase ao sistema rodoviário, à rede de energização e de saneamento do interior e uma política de colonização agrária; no campo da educação, vale acentuar a criação a instituição do Conselho Estadual de Cultura e a Fundação Cultural do Maranhão com vistas a uma futura universidade

estadual; no campo econômico, além da política de colonização agrária, a atividade do Banco de Desenvolvimento do Maranhão, e a criação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão e da Companhia Progresso do Maranhão; no da segurança, a interiorização da Polícia Militar, com a criação de cinco batalhões, sediados em São Luís, Caxias, Pindaré-Mirim, Imperatriz e Livramento.

Durante a administração de Pedro Neiva de Santana, foi fundada a Companhia Docas do Maranhão (CODOMAR)¹⁹, atualmente conhecida como Porto do Itaqui, preservando a predominância política nas iniciativas realizadas em consonância ao pensamento de seu antecessor José Sarney.

Ao assumir o governo do estado do Maranhão, Osvaldo da Costa Nunes Freire (1975 – 1979) promoveu uma reestruturação administrativa que desfez as alterações implementadas pela administração anterior. Nesse contexto, revitalizou a Secretaria de Administração e deu início ao bipartidarismo em sua gestão, na qual apenas dois partidos exerceriam o poder: a ARENA e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Esse formato assegurava que o Ato Institucional nº 2, regulamentado pelo Ato Complementar nº 4, formalizasse a extinção do pluripartidarismo e fortalecesse a legitimidade da ditadura, relegando as secretarias civis e militares sob controle direto dessas pastas.

Diante desse cenário, observa-se que não houve interesse por parte dos representantes maranhenses no governo em promover melhorias nas condições sociais. No entanto, no contexto econômico, foram registradas algumas mudanças significativas no território maranhense, ocorridas por determinação federal.

No que diz respeito à educação no estado do Maranhão, constata-se que este setor se configurou como um importante instrumento de disseminação e manutenção das ideologias dominantes. Por meio das ações e políticas governamentais adotadas, esse setor assume uma postura que pode ser considerada democrática (ou não) em relação às políticas educacionais.

O desinteresse pela educação formal no Maranhão era evidente entre as camadas populares, uma vez que a classe dominante priorizava o ensino primário em seus lares, com a contratação de professores particulares, ou optava por instituições privadas. Quando o conhecimento científico se tornava acessível às classes populares, apresentava-se de forma prática, oferecendo apenas saberes que atendiam aos interesses da classe dominante.

Kreutz (1983, p. 35) nos oferece uma amostra da situação da educação maranhense em 1965 quando aponta que:

¹⁹ CODOMAR é uma entidade de economia mista, associada ao Ministério da Infraestrutura, com sua sede localizada na cidade de São Luís (MA). Sua atuação se concentrava na conservação e aprimoramento das hidrovias federais, assim como dos portos fluviais e lacustres do Brasil, em virtude de uma delegação do Governo Federal, por meio da celebração de convênios (Companhia [...], 2025).

Dos alunos que iniciaram em 1965 a primeira série, apenas 27,1% conseguiram alcançar a terceira. Estes dados nos dão uma ideia do elevado índice de evasão e/ou repetência, evidenciando o ponto de estrangulamento em que se achava a base do sistema educacional do Maranhão.

Constata-se que a educação teve um papel fundamental na legitimação da divisão do trabalho vigente, funcionando de maneira eficiente como um instrumento para o fortalecimento da ideologia do Maranhão Novo. Em outras palavras, era evidente no discurso oficial do então Governador José Sarney a relevância atribuída ao setor educacional para o estado, especialmente no que se refere à formação de jovens com vistas à sua inserção no mercado de trabalho. Antes da implementação da Lei nº 5.692/71, o Governo Sarney demonstrava atenção e empenho na promoção do ensino profissionalizante, ajustando-se à ideologia do Maranhão Novo. Após a promulgação da Lei nº 5.692/71, que alterou a estrutura educacional no país, o governador do estado do Maranhão estabeleceu um Plano Estadual de Educação, elaborado em acordo com o convênio internacional MEC/ Agência do Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), priorizando como objetivos atender à ideologia predominante. A esse respeito, Bonfim (1985, p. 58) esclarece:

O Acordo MEC/USAID foi iniciado no Brasil em 1961 e intensificado depois de 1964, evidenciando assim, que ajuda internacional (Estados Unidos) veio promover através da educação mecanismos que favorecessem o desenvolvimento econômico dos países periféricos. Isto se processa através da preparação de mão de obra para a industrialização e da formação de hábitos de consumo, além da própria condição financeira de consumir.

Essa ação contribuiu para diminuir ainda mais o acesso da população maranhense ao ensino de 2º grau, como estipulado por legislação, e reforçou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Essa circunstância fortaleceu as dificuldades inerentes a esse contexto histórico, incluindo a escassez de instituições educacionais em relação à elevada demanda de alunos e a carência de docentes qualificados.

Em uma tentativa de diminuir o déficit de oferta educacional no Maranhão, em 1968 foi instituído o Projeto Ginásio Bandeirante, que se apoiava epistemologicamente no Projeto João de Barro. O objetivo desse projeto era “induzir a comunidade a uma participação efetiva no processo de desenvolvimento socioeconômico e, em particular, na resolução da questão educacional” (Plano de Governo Pedro Neiva, 1971, p. 109 *apud* Costa, 2008, p. 54). Sobre o assunto, Bonfim (1985, p. 92) explica: “Em 1968, seria implantado o Projeto Bandeirante, objetivando, inicialmente, suprir a falta de ginásios em cerca de 25% dos municípios maranhenses, percentual que deveria crescer ano a ano, tanto é que atingiria, em 1971, 91 dos 130 Municípios do Estado”.

Desse modo, com o propósito de diminuir o déficit quantitativo do ensino público foi expresso no seguinte discurso do Plano de Governo de Pedro Neiva (1971, p. 111 *apud* Costa, 2008, p. 54):

O início das atividades em São Luís, do Centro Educacional do Maranhão – CEMA – escola estadual de nível médio primeiro ciclo, que constitui a etapa inicial para a realização de um programa de televisão educativa no Maranhão. Montado em moldes modernos de ensino, o CEMA já contava em 1969 com 48 salas de aulas (todas equipadas com aparelhos receptores de TV), 1304 alunos matriculados na 1^a série diurna e com uma previsão de atingir, em breve, 8000 matrículas anuais.

Nesse cenário, se deu a concepção do Projeto TV Educativa para atender à demanda educacional em São Luís, com a justificativa de beneficiar as classes populares mais negligenciadas. Esse acontecimento foi divulgado em uma matéria publicada pelo *Jornal O Imparcial* (1969), cuja manchete era *Secretaria de Educação dará Aula Inaugural*, conforme apresenta Costa (2008, p. 54), eis a informação:

Com 1.300 alunos da primeira série do curso ginásial distribuídos em 8 turmas, 7 professores titulares, dando aula pelo circuito fechado de televisão e 105 orientadores pedagógicos, sendo 1 para cada grupo de matéria em cada sala de aula, - O Centro Educacional do Maranhão iniciará oficialmente, na próxima quarta-feira, dia 20 suas atividades para o ano letivo de 1969. A professora Rosário de Maria Nina de Araújo Costa, Diretora do Departamento de Educação do Estado informou que o Centro Educacional já vem funcionando normalmente, desde os primeiros dias deste mês, mas que esta fase atual é para adaptação dos alunos a esse novo sistema de ensino, através do circuito fechado de televisão [...] Está previsto para o mês de abril próximo a instalação, no turno vespertino, do 5º ano primário – ficando o turno noturno reservado para o Curso de Madureza, destinado exclusivamente para os adultos. Com o Centro Educacional do Maranhão funcionando é pensamento do Departamento de Educação, transformar futuramente, o Liceu e a Escola Normal em unidade de ensino exclusivas para o segundo ciclo do curso médio, ou seja, clássico, científico e normal. O centro ficará com o encargo de preparar os alunos do primeiro ciclo, no caso Ginásio (retirado do Jornal O Imparcial de 13.03.1969).

Ao longo desse trajeto histórico, Pedro Neiva de Santana confirmou os projetos de governo na área da educação com duas finalidades:

[...] a adequação do antigo sistema de ensino primário e ginásial à Reforma do Ensino que estabeleceu o 1º e 2º graus do Ensino Fundamental, com o 2º grau dirigido à qualificação para o trabalho; e o desenvolvimento dos sistemas não-convencionais como as escolas João-de-Barro (ensino elementar rural), Ginásios Bandeirantes e Educação pela Televisão, que será interiorizada para 15 municípios e a implantação do sistema de qualificação da mão de obra rural, através das Fazendas Escolas (Mensagem à Assembleia. Gov. Pedro Neiva, 1972, p. 12 *apud* Costa, 2008, p. 56).

Ainda em seu mandato, o governador Pedro Neiva, no ano de 1974, destacou em seu discurso à Assembleia Legislativa a iniciativa de ajustar a educação no estado aos princípios da Reforma nacional:

No ano de 1973, a educação foi marcada pelo trabalho de reestruturação administrativa e adequação do Ensino estadual aos princípios da Reforma. Novos currículos para o 1º e 2º Graus foram elaborados; reestruturada a rede de Ginásios Bandeirantes; elaborado o Estatuto do Magistério, qualificaram-se 1.485 professores (Mensagem à Assembleia. Gov. Pedro Neiva, 1974, p. 10 *apud* Costa, 2008, p. 57).

Ao se considerar o exposto anteriormente, pode-se afirmar que, no que tange ao aspecto legal, o estado do Maranhão ajustou sua rede de ensino estadual às reformas educacionais. Contudo, em seu I Plano de Governo, o governador Nunes Freire, que sucedeu a Pedro Neiva, reconheceu em seu discurso que as deficiências educacionais no estado do Maranhão ainda permaneciam: “[...] considerando o grande déficit de atendimento escolar ainda existente no Estado, concentrou o Governo suas preocupações em torno de melhor qualificar o ensino e, ao mesmo tempo, ofertar o maior número de vagas na rede estadual” (I Plano de Governo. Gov. Nunes Freire, 1975. p. 11 *apud* Costa, 2008, p. 61).

Ademais, Nunes Freire salientou algumas das conquistas de sua administração, como o aumento na quantidade de salas de aula na rede estadual:

A Secretaria de Educação procurou expandir e recuperar a capacidade instalada na rede física estadual, construindo entre 1975 e setembro de 1978, 442 novas salas de aula, número bastante superior às 280 salas construídas no período de 1971-1974 e promovendo a reforma e recuperação das 531 salas de aula já existente (I Plano de Governo Nunes Freire, 1975, p. 11 *apud* Costa, 2008, p. 62).

Em uma citação esclarecedora acerca dessas comparações, foi enfatizado que: “[...] a Secretaria, durante a atual gestão, distribuiu 62.538 carteiras escolares, quantitativo que ultrapassa em mais do dobro o volume entregue entre os anos de 1971 e 1974.” (I Plano de Governo Nunes Freire, 1975, p. 11 *apud* Costa, 2008, p. 62).

Levando em consideração essa realidade e passados mais de 12 anos desde a implementação do Maranhão Novo, sob a terceira gestão desse novo ciclo no contexto da ditadura, o Estado do Maranhão ainda enfrentava graves problemas no setor educacional. Apesar da adoção obrigatória da Lei 5.692/71, a carência de investimentos por parte das autoridades governamentais maranhenses em relação ao ensino de 1º grau era bastante evidente. Na tentativa de coadunar a educação estadual aos interesses econômicos do governo federal, foi que surgiram, de forma impositiva, projetos como Escola João de Barro, Ginásio Bandeirantes, Fazendas-Escolas e o próprio CEMA, no âmbito estadual. Ao longo desta pesquisa, destacaremos que esses projetos foram criados, adaptados e até mesmo extintos com base nos resultados alcançados ou na vontade política vigente. Em outras palavras, o tipo de ensino promovido por essas iniciativas possuía um valor prático ou técnico, priorizando a inserção dos grupos populares nas esferas política, social e econômica.

Na subseção seguinte, trazemos um resumo da implementação da televisão educativa no Brasil, suas origens, desenvolvimento e expansão. Abordamos um pouco da história do ensino televisivo no Brasil, destacando as principais iniciativas e movimentos educacionais que utilizaram recursos midiáticos para alcançar um maior número de estudantes.

3 O ENSINO TELEVISIVO NO BRASIL E NO MARANHÃO: um panorama

A televisão surgiu como um meio de comunicação que exerceu um impacto significativo na sociedade, promovendo a convergência de ideias e contribuindo para sua própria difusão. Segundo registros presentes em documentos que discutem a história da TV no Brasil, como *Um perfil da TV Brasileira – 40 anos de história* (Mattos, 1990); *TV pública no Brasil: a criação da TV Brasil e sua inserção no modo de regulação setorial da televisão brasileira* (Valente, 2009); e *A televisão na educação* (Bahia, 2017), observamos que as primeiras transmissões experimentais ocorreram na década de 1920. Notamos que em 1926 foram realizados os primeiros experimentos tanto no Japão quanto na Inglaterra, seguidos por iniciativas nos Estados Unidos em 1927. Esses eventos marcaram o início das transmissões de imagens e sons, embora com qualidade ainda insatisfatória. O aprimoramento técnico ocorreu em 1930 com o surgimento das emissoras americanas; no entanto, foi somente em 1939 que se deu a primeira transmissão efetiva de televisão em circuito fechado.

No contexto brasileiro, a introdução da televisão respeitou um modelo comercial já consolidado para o rádio, durante a década de 1950, com a fundação da TV Tupi (Figura 3), iniciativa liderada pelo jornalista Francisco de Assis Chateaubriand (Chatô, Figura 4)). Inicialmente, suas transmissões eram voltadas exclusivamente ao entretenimento e restringidas às regiões mais desenvolvidas do país.

Figura 4 – Câmeras e equipamentos para instalação da TV Tupi em São Paulo – 1950



Fonte: Acervo do Núcleo de Comunicação e Design do Espaço de Conhecimento da UFMG.

Figura 5 – Primeira transmissão com Chatô, proprietário e precursor da televisão no Brasil



Fonte: Amorim (2008).

No final de década de 1950, havia registro de 6 emissoras de televisão no território brasileiro, sendo elas: a TV Tupi (1950), TV Tupi Rio de Janeiro (1951), TV Record (1953), TV Rio (1955), TV Continental (1959) e TV Excelsior (1960). Porém, o acesso aos aparelhos ainda era de alto custo, pois estavam sendo importados.

Quando, nos anos 60, a televisão apareceu como um fenômeno novo, certo número de ‘sociólogos’ (com muitas aspas) precipitou-se em dizer que a televisão, enquanto meio de comunicação de massa, ia massificar. Supostamente, a televisão ia nivelar, homogeneizar pouco a pouco os telespectadores. De fato, era subestimar as capacidades de resistência. Mas, sobretudo, era subestimar a capacidade que a televisão teve de transformar os que a produzem e, de maneira mais geral, os outros jornalistas e o conjunto das produções culturais (através do fascínio irresistível que exerceu sobre alguns deles). O fenômeno mais importante, e que era bastante difícil de prever, é a extensão extraordinária da televisão sobre o conjunto das atividades da produção cultural, aí incluídas as atividades de produção científica ou artística (Bourdieu, 1997c, p. 51).

Ao iniciar a produção dos aparelhos *in loco* no Brasil, o custo foi diminuído, ampliando a popularização da televisão, exigindo legalmente a regulamentação de seu uso. Essa regulamentação foi aprovada em 1962, sendo aprovado pelo Congresso Nacional o Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT), normatizado pelo Decreto nº 52.026 de 1963, que serviu de parâmetro para a elaboração dos serviços de radiodifusão no Brasil (Brasil, 1963). Para Lopes (2000, p. 179), as obrigações contidas no CBT:

[...] não refletem uma profunda preocupação com a utilização dos meios de comunicação de forma democrática, apta a garantir o livre fluxo de informações e opiniões, ampla diversidade cultural e direito de proteção da sociedade contra eventuais abusos cometidos pelas emissoras, tanto do ponto de vista ético-moral como do político social.

Nas décadas de 1950 e 1960, tiveram início as transmissões coloridas nos Estados Unidos e na Europa, chegando ao Brasil somente em 1970, registrando-se aqui fatos históricos visualizados por muitos como Copa do Mundo, Guerra do Vietnã, por exemplo, que de certa forma garantiram a interlocução do mundo por meio desse veículo de comunicação. Conforme Hanburger (1998, p. 443), nos primeiros vinte anos de sua história, “a televisão era um veículo de alcance limitado em razão do baixo número de domicílios que possuíam um aparelho e da reduzida extensão do território nacional capaz de receber sinal de televisão.”

Na década de 1970, observou-se um aumento significativo no uso da televisão como meio de comunicação de massa no Brasil. A partir de 1972, as transmissões passaram a ser realizadas em cores. No ano subsequente, os aparelhos de TV tornaram-se o objeto material mais adquirido pela população brasileira. Tal fenômeno reflete o considerável investimento publicitário direcionado à televisão, possibilitando a emergência das redes nacionais e limitando a produção local essencialmente às áreas de notícias, esportes e publicidade.

No que tange à história da televisão no Brasil, destaca-se a fundação da primeira emissora, a TV Tupi, localizada na cidade de São Paulo durante a década de 1950; contudo, a difusão dos programas televisivos para um público amplo ocorreu somente em 1970. Após o surgimento da TV Tupi, a televisão consolidou sua presença com o crescimento da Rede Globo, que se expandiu devido à variedade em suas programações.

É sabido que a Rede Globo foi a maior beneficiária das novas políticas. A nova rede cresceu rapidamente, movida por uma combinação de diversos fatores, como relações amistosas como o regime, sintonia com o incremento do mercado de consumo, uma equipe de produção e administração preocupada em otimizar o marketing e a propaganda, um grupo de criadores de esquerda vindos do cinema e do teatro (Hanburger, 1998, p. 455).

A TV Globo foi fundada pelo jornalista Roberto Marinho em colaboração com o grupo *Time Life* dos Estados Unidos, sendo legalizada pelo Decreto nº 42.940, assinado pelo então Presidente do Brasil Juscelino Kubitschek, e realizou sua primeira transmissão em 1965. Em 1969, a emissora se organizou como uma rede e deu início às transmissões de telejornais em nível nacional. A partir de 1970, essa emissora experimentou um expressivo crescimento, ultrapassando outras redes concorrentes, como a TV Record e a Rede Tupi, além de expandir a demanda por jornais impressos e rádios que pertenciam a Roberto Marinho antes da fundação do canal televisivo. Isso garantiu ao complexo Globo a consolidação como um império no campo das comunicações.

É importante notar que desde o seu surgimento houve limitações de acessibilidade a esse meio televisivo em função das diversas regiões do país, com uma maior concentração de acesso nas regiões Sul e Sudeste. No que tange à região Nordeste, o alcance desse recurso era

consideravelmente restrito e somente a partir de 1980, com a introdução da antena parabólica, tornou-se possível que todo o território nacional pudesse acessar este veículo de comunicação. Com a televisão aberta, ampliaram-se as oportunidades de acesso a uma gama diversificada de programas, abrangendo esportes, noticiários, novelas, minisséries, desenhos animados e também conteúdos educativos.

As relações entre o Estado e as emissoras de televisão se modificam novamente na década de 1990, quando os investimentos públicos se retraem, a censura é suspensa, o mercado de televisão se segmenta com a introdução da TV a cabo, e o acirramento da competição entre as redes de TV aberta leva as emissoras a uma postura crescentemente independente de governos e partidos políticos (Hanburger, 1998, p. 459).

No contexto brasileiro, é fundamental ressaltar que a TV Educativa, caracterizada pela ausência de fins lucrativos, dedicava-se integralmente à veiculação e produção de programas exclusivamente voltados para a educação e cultura. Isso se deve ao fato de que essas emissoras priorizam tanto a educação básica quanto a superior, assim como a formação para o trabalho, sempre ajustada aos objetivos nacionais, assegurando, dessa maneira, uma colaboração efetiva com os sistemas de ensino em qualquer nível ou modalidade. Segundo Fradkin²⁰ (2007) “a expressão TV Educativa é o único termo que consta de todos os instrumentos legais referentes a conteúdo educativo e abarca todos os outros tipos de emissoras, exceto as estatais e as comunitárias.”

O aumento do volume de informações possibilitou um rápido desenvolvimento da sociedade, o que, intensificou a necessidade das pessoas em se manterem informadas. Daí a necessidade de formalização dessas informações por meio de variados canais de comunicação, seja através de livros, jornais e revistas, ou por intermédio de recursos midiáticos como o rádio e a televisão. Contudo, algumas limitações permeiam esse processo. Por exemplo, na obra *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*, Chartier (1990) conceitua as representações e as práticas culturais. Ele discute como as representações não são meros reflexos da realidade, mas sim construções que influenciam a percepção e a ação dos indivíduos. Isso é diretamente aplicável à televisão, que cria representações do mundo que moldam a percepção pública. Nesse sentido, assim como a escola é abordada por Bourdieu e Passeron (1970), como mecanismo de reprodução social, a televisão não deixa de inserir-se também nessa perspectiva.

²⁰ Alexandre Fradkin trabalhou com radiodifusão desde 1977, no Sistema de Radiodifusão Educativa (SINRED), depois na TVE. Durante mais de 40 anos em TV educativa, foi assessor da TV Brasil, onde se aposentou em 2013.

Ao revisitar o campo da educação em âmbito nacional verificamos algumas experiências educacionais que se utilizaram de recursos midiáticos para alcançar com expressividade um maior número de estudantes, com uma metodologia um pouco diferenciada do ensino tradicional, tendo como principal característica o modo de transmissão das aulas com auxílio da tecnologia utilizada via rádio ou televisão.

De acordo com os documentos do CPDOC da FGV, a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, constituída por membros da Academia Brasileira de Ciências, foi o ponto inicial relevante para as origens do telensino no Brasil. Essa rádio foi posteriormente transferida ao Ministério da Educação e Saúde em 1936, estabelecendo assim as bases para a Teleducação. Consequentemente, o surgimento da primeira emissora no Brasil, criada com o propósito de servir como um meio de comunicação voltado para a educação, cultura e arte, tornou-se a gênese do rádio. Esse desenvolvimento possibilitou a radiodifusão, assegurando a promoção desse meio de comunicação que passou a disseminar notícias, informações, reflexões e entretenimento para diversas regiões do país (Ferrés, 1996).

Relevante frisar que a chegada da televisão como um meio de comunicação que contribuiria com a difusão do conhecimento envolve ainda levar em conta que esta desempenha um papel significativo na construção de representações culturais e sociais, muitas vezes contribuindo para formatar identidades e percepções coletivas. Desse modo, vale considerar o que Chartier (2002a) esclarece sobre a forma como as representações são internalizadas pelas pessoas. Esse autor refere-se ao processo pelo qual os indivíduos e grupos fazem uso dos objetos culturais de maneiras que podem diferir das intenções originais dos produtores, um processo que denomina apropriação. Isso implica uma interação ativa com o conteúdo cultural, em que os receptores reinterpretam e ressignificam as mensagens recebidas. Um processo que certamente se instaurou nos meios em que a televisão foi se inserindo no Brasil.

Nesse sentido, a TV Rio, fundada em 1955, foi uma das primeiras emissoras de televisão do Brasil e pioneira na programação educativa. Sua primeira transmissão ocorreu em 1955, mas ainda em 1950, durante as negociações para obtenção da concessão do canal, a TV Rio planejou uma programação educativa (Muniz, 2001). Em 10 de maio de 1952, sob o governo de Getúlio Vargas, foi outorgada concessão à Prefeitura do Distrito Federal para a criação, através da Rádio Emissora Roquette Pinto, de uma estação de radiotelevisão. Esta iniciativa foi conduzida por Edgar Roquette Pinto e sua equipe no canal 2, conforme estabelecido pelo Decreto nº 30.832 (Brasil, 1952).

Já em 1960, foi exibido o primeiro Telecurso, programa criado pela TV Cultura e organizado pela Secretaria de Educação de São Paulo, destinado à preparação de candidatos para o exame de admissão ao ginásio. Em 1967, inaugurou-se a TVE/RJ,

tendo como objetivo – definido pelo decreto 236 do mesmo ano – a transmissão de programas educativos, entendidos como cursos, debates e conferências (Carvalho, 2002, p. 3).

Sucessivamente, registramos outros movimentos voltados ao campo educacional como o Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 1965 por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para desenvolver um programa de educação de base usando as escolas radiofônicas, sendo essas responsáveis pelos cursos por correspondência.

Promovendo a criação do MEB, aliava-se a Igreja ao Estado na difusão da ideologia da ordem e da segurança, acenando para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais através do desenvolvimento. Objetivando a educação das massas para as ‘reformas de base’ e para que elas próprias se defendessem de ‘ideologias estranhas’, operava a Igreja no sentido de manter a hegemonia do poder dominante. Assim, ‘Igreja e povo teriam participação ativa (no poder político), uma unidade inquestionada, mas com tutela da primeira, também foro de legitimidade do governo’ (Romano, 1979, p. 188).

Além disso, os idealizadores desse movimento visando realizar esse objetivo, propunham-se a:

a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispesáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispesável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (Fávero, 1994, p. 56).

Em 1967, o MEC estabeleceu, por meio de uma Fundação, o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), conforme estipulado pela Lei nº 5.198, datada de 3 de janeiro do mesmo ano (Brasil, 1967). Localizada na Cidade do Rio de Janeiro e dotada de autonomia administrativa e financeira, sua principal finalidade era a produção, aquisição e disseminação de materiais audiovisuais voltados para a radiodifusão educativa.

O período dos anos 1970 foi profundamente caracterizado pelas fecundas iniciativas da televisão educacional no Brasil. De acordo com Carvalho (2002), no estado do Maranhão, foram estabelecidas telessalas para a recepção de programas, onde professores desempenhavam um papel de orientadores (as) das atividades, sendo incentivados a adotar novas concepções pedagógicas através das discussões com os alunos sobre os conteúdos transmitidos.

Outros movimentos foram desenvolvidos tais como: o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) implementado pelo Decreto nº 70.066, em 26 de janeiro de 1972 (Brasil, 1972); o Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB) fundado em 1969, mantido até hoje, com a responsabilidade gestacional da TVE, da Rádio Educadora FM, da TV Educa Bahia, do veículo de comunicação Sacada e do Teatro do IRDEB, mantendo o aspecto

de instituição pública. Registrados, também, a Fundação Padre Anchieta (FCA) (atualmente a TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (FRM) (atualmente a TV Globo) que em parceria lançaram o Telecurso 2º Grau, associando os programas televisivos com material impresso vendido em rede de bancas de jornais.

Além dessas experiências, temos o Projeto Minerva (1970) que visava atender os objetivos do governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. Pontuamos também como movimento o Curso João da Silva, com formato de telenovela (1987), que segundo Menezes (2001) foi o:

[...] nome da primeira telenovela educativa da tevê brasileira, produzida pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, que recebeu Menção Honrosa do Júri do Prêmio Japonês de melhor programa didático de 1973. Dirigida por Jacy Campos, João da Silva constituiu-se um misto de telenovela e curso supletivo de primeiro grau. Seus programas foram ao ar em 1973 e 1974 (pela TV Cultura e TV Rio), com a veiculação de 100 capítulos, 25 aulas retrospectivas, 10 programas complementares e 5 livros de apoio. A telenovela serviu de modelo para outras, como as do Projeto Conquista.

E por fim, trazemos o MOBRAL que utilizou, em caráter experimental, a partir de 1969, os recursos da TVE para emitir 60 programas em forma de teleaulas dramatizadas, com duração de 20 minutos cada um sendo apoiados por material impresso e orientadores educacionais. Conforme Menezes (2001), explica sobre a Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) este:

[...] propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. (Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil).

Nesse sentido, no Brasil, a implementação do sistema televisivo ocorreu de forma gradual ao longo de um período histórico que se estendeu de 1967 a 1974, caracterizado pelo surgimento de várias emissoras e uma ênfase em programas informativos e culturais. Dentre essas emissoras, apenas três estavam vinculadas ao Ministério da Educação, enquanto as outras seis eram associadas às secretarias estaduais de educação, comunicação ou cultura: TV Universitária-PE (Televisão Universitária – TVU), a pioneira, conforme abordaremos adiante), TV Cultura - SP, TVE-AM, TVE-CE, TVE-ES, TVE-MA, TVE-RJ, TV Universitária-RN e TVE-RS.

As emissoras educativas, até aquele momento, careciam de uma programação padronizada, uma vez que a execução dos telecursos implicava altos custos. Isso refletiu diretamente a realidade de diversas emissoras, que se tornaram instrumentos políticos dos grupos no poder. Dessa forma, o modelo de emissora pública se afastava progressivamente dos padrões europeus e americanos de ensino público por meio da televisão.

O modelo europeu é o defensor de uma televisão de Estado, que impede ou subordina a televisão privada às regras estabelecidas. Este modelo surgiu em confronto com o modelo autoritário de origem nacional-socialista ou comunista, porque operou em sistemas democráticos, com eleições livres e alternância no poder, e estava baseado num estatuto jurídico ou numa prática consuetudinária que deu à entidade televisiva autonomia, com relação aos governos no poder. [...] Nos Estados Unidos, [...] a PBS foi o resultado de incentivos públicos e iniciativas privadas, dirigidos a desenvolver uma oferta diferenciada dos programas não oferecidos pelos canais privados (Cifuentes, 2002, p. 124-125).

O comentário do autor supracitado aborda a relação entre televisão pública e poder político, destacando como a autonomia e a regulação podem variar entre diferentes contextos. No Brasil, a falta de padronização e os altos custos dos telecursos tornaram as emissoras educativas vulneráveis à instrumentalização política, enquanto na Europa, a televisão pública é regulada pelo Estado, mas com garantias de autonomia. No modelo americano, a *Public Broadcasting Service* (PBS) surgiu de incentivos públicos e iniciativas privadas, oferecendo uma programação diferenciada dos canais privados.

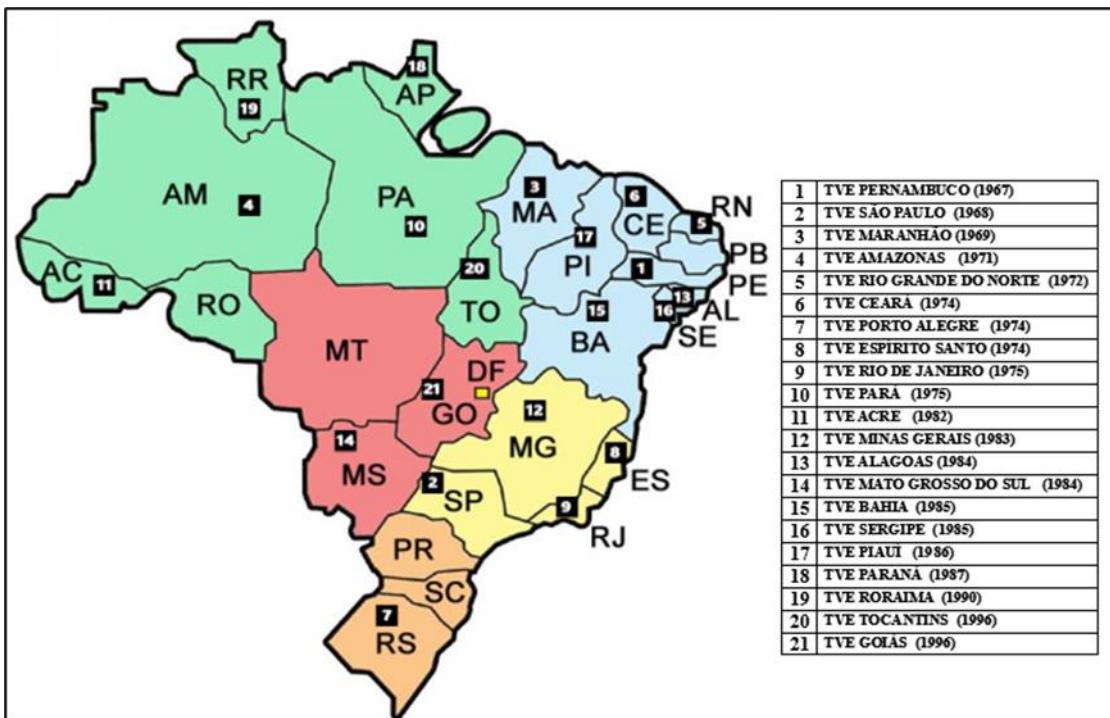
No Brasil essa dependência do social em relação ao âmbito político-partidário remete-nos a noção de *habitus* bem defendida por Bourdieu. Na medida em que o *habitus* pode ser compreendido como um sistema dinâmico que integra experiências passadas e orienta percepções, apreciações e ações, permitindo que os indivíduos se adaptem a uma variedade de situações. Sendo fundamental para entender como as estruturas sociais influenciam o comportamento individual e como os indivíduos, por sua vez, podem influenciar e transformar essas estruturas. Nesse sentido, o *habitus* é um mecanismo pelo qual a reprodução social ocorre. As disposições internalizadas pelos indivíduos ajudam a perpetuar as estruturas sociais existentes, mantendo a ordem social. Uma circunstância que tende a ser mais eficiente em contextos com baixo nível de alfabetização em que os indivíduos se tornam alvos mais fáceis.

Prosseguindo, somente após a promulgação da Constituição em 1988, os Serviços de Repetição e Retransmissão de Televisão foram regulamentados, o que foi um marco para a Televisão Educativa. Pelo Regulamento, em seu Art. 1º do Decreto 96.291, de 11 de julho de 1988, ficou estabelecido:

[...] as estações retransmissoras de programas gerados por televisões educativas poderão realizar inserções locais da programação definida na alínea f do art.4º, que assim definiu: Programas de Interesse Comunitário – são programas noticiosos ou de outra natureza de interesse da comunidade servida por retransmissora de televisão educativa (Brasil, 1988).

Esclarecendo melhor a dinâmica de formação das televisões educativas, observamos na Figura 6 o registro das variadas TVs educativas que emergiram em resposta à realidade educacional de cada estado no contexto brasileiro.

Figura 6 – Expansão das TVs Educativas em âmbito nacional brasileiro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O mapa apresentado ilustra a expansão das TVs Educativas em âmbito nacional brasileiro, destacando a distribuição geográfica dessas emissoras ao longo do território nacional. A leitura desse mapa permite compreender a abrangência e a importância da televisão educativa no Brasil, bem como identificar que todas as regiões brasileiras foram beneficiadas por essa iniciativa.

Inicialmente, percebemos a presença de emissoras educativas em todas as regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Essa distribuição geográfica demonstra o esforço de diversas instituições em levar a educação televisiva a diferentes partes do Brasil, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento. No Norte, a presença de emissoras como a TVE-AM e a TVE-PA indica a preocupação em atender regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, onde o acesso à educação formal pode ser mais limitado. No Nordeste, a criação de emissoras como a TVE-CE e a TV Universitária-RN reflete a importância de levar a educação televisiva a uma região historicamente marcada por desafios socioeconômicos. No Centro-Oeste, a TVE-GO e a TVE-MS mostram a expansão da televisão educativa para áreas em desenvolvimento, contribuindo para a formação educacional de suas populações. No Sudeste, a presença de emissoras como a TV Cultura-SP e a TVE-RJ destaca a consolidação da televisão educativa em estados com grande concentração populacional e infraestrutura mais

desenvolvida. No Sul, a TVE-RS e a TVE-SC indicam a continuidade do esforço em promover a educação televisiva em uma região com altos índices de desenvolvimento humano, mas que também se beneficia da diversificação dos meios de ensino.

A análise do mapa revela que a televisão educativa no Brasil não se restringiu a uma única região, mas se espalhou por todo o território nacional, atendendo a diferentes contextos e necessidades educacionais. Essa expansão foi fundamental para reduzir as desigualdades no acesso à educação, especialmente em áreas mais remotas e carentes de infraestrutura escolar. Além disso, essa expansão destaca a importância das parcerias entre o governo federal, estadual e instituições privadas na implementação e manutenção das emissoras educativas. Essas colaborações foram essenciais para garantir a sustentabilidade e a qualidade dos programas educativos transmitidos.

Esse processo ilustra de forma clara e objetiva a expansão das TVs Educativas no Brasil, evidenciando o alcance e a importância dessa iniciativa para a democratização do acesso ao conhecimento e a promoção da educação em todo o país.

Esta seção buscou evidenciar a trajetória da televisão educativa no Brasil, desde suas primeiras transmissões até a consolidação de programas educativos, destacando a importância desse meio de comunicação na democratização do acesso ao conhecimento e na promoção da educação em todo o país.

Na seção subsequente, discutiremos a incorporação do ensino televisivo em São Luís-MA, apresentando os resultados da pesquisa conduzida com doze participantes. Esses (as) participantes estiveram engajados (as) nas atividades de implementação e na elaboração do plano de ensino televisivo aplicado nas instituições CEMA, sob a responsabilidade da SEDUC no município de São Luís. Os principais critérios adotados para a escolha dos (as) desses (as) participantes incluem a atuação como Orientadores (as) de Aprendizagem que trabalharam diretamente nas salas de aula, bem como aqueles que desempenharam funções como supervisores (as), diretores (as) e técnicos de produção e filmagem envolvidos diretamente na proposta desenvolvida no CEMA.

3.1 O sistema de ensino televisivo em São Luís – MA

Ao revisitar a história do Maranhão, torna-se evidente que a política se desenvolveu por meio das relações estabelecidas entre os coronéis, o governo estadual e o governo federal. Assim, as bases da política educacional maranhense eram moldadas pelas principais expressões do coronelismo, caracterizando-se por uma abordagem paternalista, em que os interesses da população, quando atendidos, manifestavam-se sob a forma de favor.

Com o golpe militar de 1964, o Maranhão vivenciou várias transformações em seu panorama educacional. Durante a administração de José Sarney, foi concebido um Programa de Governo baseado nas diretrizes desenvolvimentistas, recebendo apoio direto do regime militar. É importante destacar que sua proposta política incluiu a implementação de projetos industriais e agropecuários, com especial atenção à Lei Sarney de Terras (nº 2.979, datada de 17 de junho de 1969), que visava promover iniciativas de colonização nas regiões central e oeste do estado; à Lei nº 3.230, que abordava a criação da Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO); e ao próprio Programa Grande Carajás, enfatizando tanto a Ferrovia da Vale do Rio Doce quanto a instalação da multinacional ALUMAR (Amaral Neto, 2019).

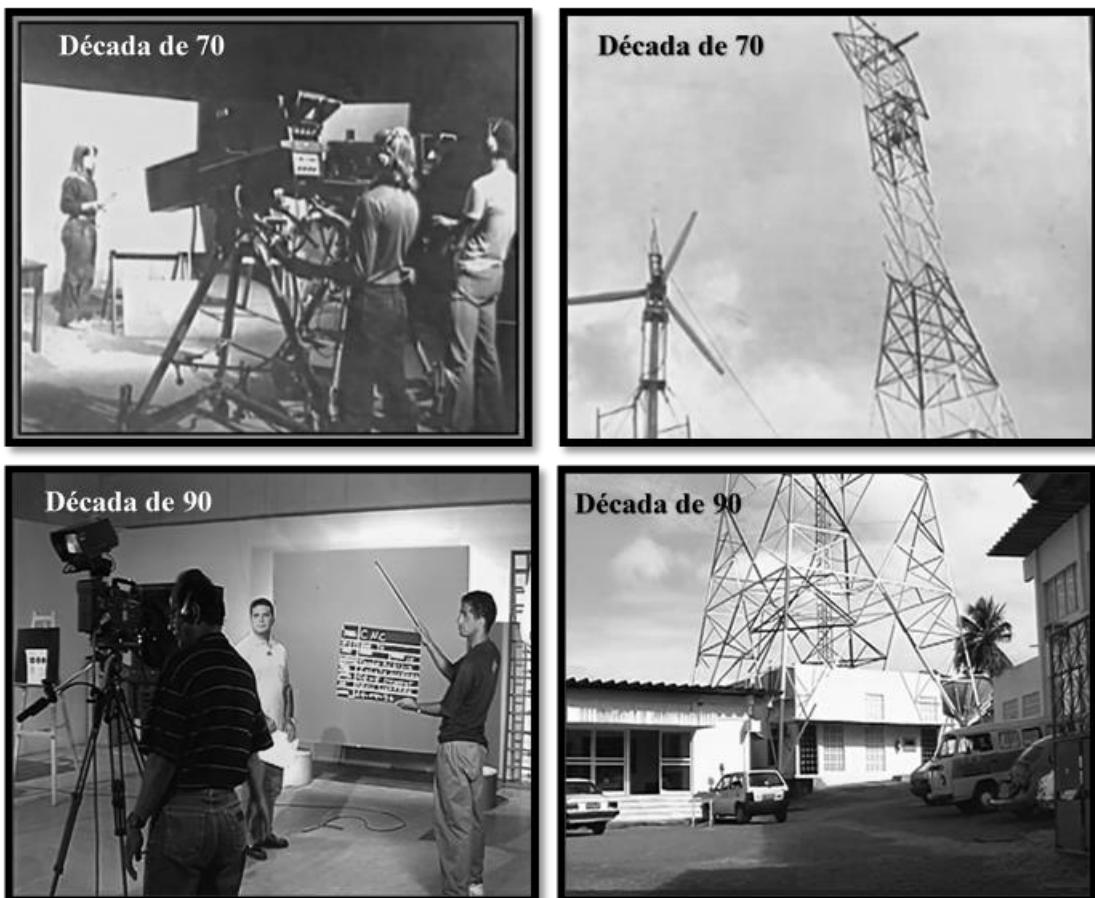
Quanto ao contexto educacional, este continuou assumindo papel importante na reprodução ideológica presente na ideia do programa de governo chamado Maranhão Novo. Consequentemente, a educação básica maranhense continuou em um nível de precarização. Apesar de que projetos, como o da TV Educativa, apontassem para uma revolução na educação maranhense, alcançando um quantitativo expressivo de pessoas em termos de matrícula e de aceitação popular, ainda era visível a preocupação com os aspectos essenciais para uma educação de qualidade.

Esse contexto remete-nos a obra de Bourdieu (1998), que discorre sobre as diferentes classes sociais, ou frações de classes, as quais estão em uma luta no campo simbólico. Nesse embate, os grupos dominantes buscam impor a sua representação de mundo sobre os demais, conforme os seus próprios interesses. Nesse sentido, o autor reitera:

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procurações, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor - e mesmo de inculcar -instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários -embora ignorados como tais - da realidade social (Bourdieu, 1998, p. 7).

Desse modo, no Maranhão, o governo do Estado instituiu a Televisão Educativa do Maranhão (TVE – MA) (Figura 7) por meio da Lei nº 3.016, datada de 1º de dezembro de 1969. Esta emissora tornou-se a segunda a operar no estado do Maranhão, seguindo a inauguração da TV Difusora em 1963. A TVE – MA destacou-se como pioneira no telensino na região maranhense e foi a terceira desse tipo no Brasil. A Fundação Maranhense de Televisão Educativa obteve autonomia administrativa e financeira, além de personalidade jurídica, para viabilizar seus projetos.

Figura 7 – Estúdio de filmagem / Central de transmissão da TVE-MA



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

No ano seguinte, 1970, a TVE-MA iniciou suas transmissões em circuito aberto, através do canal 2, expandindo-o pela capital e demais municípios. Transmitia várias teleaulas durante o dia, tendo, ao longo dos anos, modificado a sua estrutura, dando abertura para novas programações, diminuindo assim o número de programas estritamente educativos.

Entretanto, nesse início, foi o CEMA, fundado em 1968, que desempenhou papel fundamental na preparação para o lançamento da TV Educativa do Maranhão, a TVE-MA, no ano seguinte, 1969. O CEMA teve atuação significativa antes da fundação da TVE-MA, pelo menos, nos seguintes aspectos: desenvolvimento de planos para uma emissora educativa; análise de necessidades educacionais no Maranhão; treinamento de professores (as) e profissionais para produzir conteúdo educativo.

A implantação da TVE-MA ocorreu a princípio em uma unidade escolar, atualmente o prédio da Unidade Escolar General Arthur Carvalho (Figura 8), localizada no bairro denominado à época de bairro do Cavaco, atualmente reconhecido como Bairro de Fátima (Figura 9), atendendo, inicialmente estudantes do bairro e adjacências, conforme a lei n. 3.016/1969, que instituiu a Fundação Maranhense de Televisão Educativa.

Figura 8 – Primeira Escola de Funcionamento do CEMA no Bairro do Cavaco



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

Figura 9 – Bairro do Cavaco (1960)²¹

Fonte: Rocha (2024).

Estabelecido em 1968 durante a administração de José Sarney, o CEMA representa a primeira iniciativa no Brasil a empregar a televisão como principal recurso didático nas salas de aula do ensino regular. O programa denominado TV Educativa surgiu em resposta à necessidade educacional da população no nível ginásial, considerando a carência de instituições de ensino e a escassez de professores (as) qualificados (as), que contribuíam para a exclusão escolar de número significativo da população maranhense (Almeida, 1973 *apud* Passinho, 2008).

No Maranhão, o ideário de ensino televisivo teve características diferentes das demais do âmbito nacional, pois se constituiu uma ação do governo do estado para tentar sanar o elevado déficit educacional no ensino de 1º Grau apontado pelo resultado de uma pesquisa encomendada pelo governo em 1968 (Caderno Maranhense de Teleducação, 1971).

Além da capital São Luís, o programa de ensino televisivo atingiu cerca de 35 municípios do território maranhense (Figura 10), porém com estruturação pedagógica

²¹ Bairro do Cavaco, que segundo a professora e doutora Heloisa Reis Curvelo, do departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em suas pesquisas, constatou que a história da localidade figura no cenário ludovicense na segunda metade do século XIX com o Sítio Cavaco, propriedade de José Maria Henriques Cavaco. Todavia esse topônimo, de 1863 à atualidade, sofreu mais duas denominações antes de chegar a Bairro de Fátima: Sítio Nova Olinda e Fazenda Estadual. Hoje o Bairro de Fátima, é um dos mais tradicionais de São Luís, e segundo o Memorial de Ação Reivindicatória, publicado no Diário do Maranhão (27/07/1908), o Sítio Cavaco já existia desde 1863. Mesmo que o topônimo oficial Fazenda Real não fosse tão difundido em detrimento de Cavaco, este foi alterado, conforme Diário Oficial (20/02/1954, p. 03), para Bairro Nossa Senhora de Fátima pela Lei Municipal nº 408, de 07/10/1953, o que nos possibilitou o surgimento do Dirrematopônimo Bairro de Fátima, confirmando assim a forte tendência em homenagear santos do hagiológico romano e de perpetuar o credo da religião Católica, já evidenciado, por exemplo, nos topônimos Desterro, Madre Deus, Santa Efigênia, Santa Rosa, São Bernardo, São Francisco, São Marcos e Vila Passos (Curvelo-Matos, 2014).

modificada conforme as políticas educacionais vigentes e condições locais. Com a criação da TVE no Rio de Janeiro em 1975, a TV Educativa-MA passou a receber fitas para sua programação, mantendo a exibição de teleaulas no período da tarde. A TVE-Rio de Janeiro tornou-se rede em 1983 e a TVE-Maranhão foi uma de suas primeiras afiliadas.

Figura 10 – Municípios com distribuição de telessalas da TVE/MA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O ensino televisivo, portanto, se estabeleceu no estado do Maranhão dentro de um contexto marcado por um regime autoritário de governo, caracterizado pela Ditadura Militar, além de ser influenciado pelo tradicionalismo patriarcal permeando a política partidária local. Assim, com a justificativa de sanar o significativo déficit educacional nas séries mais avançadas do ensino de 1º Grau, compreendendo da 5^a à 8^a série, é que foi fundado em São Luís-MA em 1968 o CEMA. Essa iniciativa foi considerada inovadora pela utilização da televisão como meio para a transmissão das aulas e pela criação da TVE-MA em 1969.

Na subseção seguinte trataremos da implementação do CEMA. Para tanto, trabalharemos com as entrevistas realizadas com ex-orientadores (as) de aprendizagem e profissionais de produção. Dentre estes, nove que ingressaram na organização por meio do

concurso promovido pela Televisão Educativa para Orientadores de Aprendizagem, enquanto os demais foram selecionados ou indicados para atuar no setor de produção. Desse modo, realizamos entrevistas com 05 orientadores de aprendizagem (sendo 04 professoras e apenas 01 professor), que desempenharam suas atividades nas telessalas; um deles posteriormente assumiu a função de roteirista. Além disso, entrevistamos 01 orientadora de aprendizagem que exerceu o papel de diretora, 03 orientadoras que ocuparam cargos de supervisão e 03 técnicos responsáveis pela filmagem e produção que trabalharam na sede onde eram gravadas as teleaulas. Ao todo, foram entrevistadas 12 participantes.

Para preservar a identidade das (os) participantes fizemos uso de termos específicos para identificá-los (as). Para todos os envolvidos foram utilizados nomes de educadores e educadoras maranhenses, associados ao nome da sua Base de Recepção (BR) e nome do bairro, onde situava o CEMA no qual iniciaram sua atividade profissional, tais como: Raimunda Pereira – BR Tirirical, Olímpio de Sousa Andrade – BR Cohab, Mariana Luz -BR Tibiri, Maria Aragão – BR Vila Palmeira, Aldenora Xavier – BR Vinhais, Maria Firmina dos Reis – BR Anjo da Guarda, Lourdes Ribeiro – BR Bequimão, Maria do Carmo Martins – BR Fátima, Zenilda Soares – BR Vila Embratel, Raimundo Correia – BR Kenedy, Sotero dos Reis – BR Cambo e Artur Azevedo – BR Ribamar.

Analisaremos conjuntamente as respostas dadas às perguntas iguais feitas a todos, totalizando treze (13) perguntas para todos os (as) participantes da pesquisa. Informamos os (as) respondentes entre parênteses, logo após a resposta. O conteúdo será apresentado e discutido de acordo com cada indagação realizada nas entrevistas, compondo as subseções correspondentes às categorias mencionadas anteriormente. Iniciaremos com o processo de implementação de CEMA.

3.2 Centro Educacional do Maranhão (CEMA): o processo de implementação

No Maranhão, mas especificamente em São Luís, o formato de educação televisiva foi institucionalizado pelos chamados CEMA que, por meio da Resolução Estadual nº 22/71, autorizou o funcionamento dessas unidades de ensino, que a princípio funcionavam em circuito fechado (Maranhão, 1971), mas após os primeiros anos de implementação passaram a ser de circuito aberto, outorgado pelo então Presidente do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, Luiz de Moraes Rêgo, e sendo mantida pelo Governo do Estado.

Desse modo, começamos perguntando: **Participou do processo de implementação do CEMA em São Luís? Como foi o processo seletivo? Atuou como Orientador (a) de Aprendizagem ou em outra função?**

Sim desde dezembro de 1969 e me aposentei após 30 anos de serviço. Mas as minhas atividades começaram mesmo em 1970. Fiquei até a extinção da TVE/MA, atuando nas bases de recepção, sendo facilitador da aprendizagem. Fiz concurso público federal (Aldenora Xavier - BR Vinhais).

Desde sua implantação em 1969. Fiz concurso público. Eu posso até fazer um histórico porque quando surgiu o sistema televisão e as telessalas de aula, as escolas se transformaram em base de recepção por isso é chamado de BR e as salas de aulas foram denominadas de telessalas e por consequência de ser uma atividade televisiva passamos a utilizar essas denominações (Olímpio de Sousa Andrade – BR Cohab).

Participei como aluna na implantação do CEMA. Adentrei o CEMA como estudante em 1969, e retornoi como orientador de aprendizagem em 1977 e segui como orientadora de aprendizagem até 2013. Como orientador comecei a trabalhar nas bases de recepção, a princípio no tirirical. Depois vim para a BR do Bequimão onde fiquei até minha aposentadoria. O processo de seleção para trabalhar no CEMA foi um seletivo interno a princípio, onde naquela época era feita uma redação sobre a TVE-MA, depois fizemos um seletivo de teor estadual para sermos assegurados, mas mesmo assim foi uma batalha no meu processo de aposentadoria (Raimunda Pereira – BR Tirirical).

Toda minha trajetória iniciou como aluno do CEMA em 1976. Passados esses 4 anos de estudo, fiz um treinamento que era destinado aos alunos, e passei a trabalhar no setor de produção. Após terminar meus estudos a nível superior, fiz concurso público federal e continuei no setor de produção, na parte de filmagem, por conta da minha formação superior. Fiquei atuando até a extinção da TVE-MA, quando depois começou o dilema em buscar quais instituições iriam assumir os profissionais dessa extinta rede (Raimundo Correia – BR Kenedy).

Iniciei em 1977, como orientadora educacional. Tomei posse em 15 de março de 1977. Trabalhei até 1987. Trabalhei na BR Bequimão até em 1986. Em 1987 já fui para a sede no Bairro de Fátima e passei a integrar o grupo de Supervisão Escolar. Antes de fazer o seletivo a nível federal, os candidatos tiveram um estudo, um tipo de treinamento, sobre o trabalho da TVE, as leis e somente depois fizemos um teste de aprovação para atuar no CEMA (Lourdes Ribeiro – BR Bequimão).

Desde 1970 até a sua extinção. Iniciei como Orientadora nas telessalas e após dois anos assumi a função de supervisora (Maria Firmina dos Reis – BR Anjo da Guarda).

Sim participei desde 1969, mas como técnico de produção. Fizemos seletivo para atuar na TVE/MA. Trabalhei diretamente com os produtos, os apresentadores das tele-aulas, e não tivemos no início ligação direta com os orientadores de aprendizagem. Trabalhei na produção das aulas que iam ser transmitidas nos CEMA's. A tristeza foi a forma brusca como foram retirados os funcionários desse tipo de trabalho (Sotero dos Reis – BR Camboa).

Iniciei em 1980, através de concurso, no governo de João Castelo. Éramos estatutários e depois foi que federalizou nosso concurso. Fiquei como orientadora de aprendizagem por 18 anos, e me aposentei na presidência de Fernando Henrique Cardoso (Mariana Luz – BR Tibiri).

Apesar de termos 12 participantes, informamos que trazemos as respostas apenas de 08 (oito), pois selecionamos somente as respostas mais diferentes. Das (os) respondentes, 04 (quatro) disseram ter participado do nascimento do CEMA em São Luís: Aldenora Xavier (BR Vinhais), Olímpio de Sousa Andrade (Br Cohab), Maria Firmina dos Reis (BR Anjo da Guarda)

e Sotero dos Reis (BR Camboa). Tais expressões nos revelam que existe uma satisfação com o cargo assumido nessa proposta de Telensino desenvolvida nas instituições CEMA, assim como um ressentimento sobre como foram retirados das funções e dificuldades para a aposentadoria. Verificamos assim que toda estrutura organizacional do CEMA exigiu um quadro de recursos humanos para dar continuidade ao trabalho educacional, realizando assim o empossamento: de dirigentes, técnicos e especialistas para Centro de Produção, setor responsável pela edição, roteiro e gravações em estúdio dos programas didáticos, além das reproduções dos manuais e provas (TVE-MA/Figuras 10 e 11); e especialmente, os mediadores do processo nas telessalas de aula (TVE-MA/Figuras 12 e 13), professores (as) de formação denominados (as) Orientadores (as) de Aprendizagem (OA), ou seja, um professor (a) que reforçava e orientava os conteúdos trabalhados pelos apresentadores (as) que ministriavam as aulas pela televisão.

De acordo com os princípios das instituições CEMA, ratificados em seu plano pedagógico, ressalta-se que:

São Luís já conta com regular contingente de mão-de-obra especializada para trabalho docente - originário, principalmente, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Maranhão. Tal mão-de-obra deverá, ser preferida, enquanto possível, para a realização do trabalho do Centro Educacional do Maranhão, cujo êxito irá depender em grande parte, do gabarito técnico profissional de seus realizadores. Outrossim, dado o seu caráter inovador, o Centro exigirá de seu pessoal disponibilidade em tempo integral e treinamentos prévios em preparação ao trabalho que irão realizar (Maranhão, 1969a).

Como se pode observar, o projeto CEMA demonstrava preocupação com o recrutamento de mão de obra qualificada. A orientação presente no texto sobre o recrutamento de mão de obra para trabalhar no CEMA destaca que São Luís já possuía um contingente regular de mão de obra especializada para o trabalho docente, principalmente originário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Maranhão. Essa mão de obra deveria ter preferência, sempre que possível, para atuar no Centro Educacional do Maranhão. Além disso, devido ao caráter inovador do CEMA, era exigido que o pessoal tivesse disponibilidade em tempo integral e passasse por treinamentos prévios para a preparação do trabalho a ser realizado. O sucesso do CEMA esteve relacionado em grande parte a qualificação técnica e profissional de seus executores.

No que se refere ao uso da televisão, o Plano Pedagógico de criação do CEMA traz em seus pressupostos, que é “fundamental... na organização do Centro Educacional do Maranhão (CEMA)... o emprego da televisão por circuito interno fechado”, materializando o formato de ensino televisivo (Caderno Maranhense de Teleducação, 1971, p. 17).

Conforme registros, produzir os materiais, desde os roteiros de aulas até os manuais educativos, fizeram com que as instituições CEMA garantissem um padrão de qualidade

pedagógica, seguindo uma estrutura lógica, com sinergismo entre o trabalho a ser desenvolvido nas telessalas em parceria com os telealunos, definindo assim a essência dessa prática educacional. Pontuamos que nessa estrutura, tinham os seguintes serviços: equipe de roteiristas (elaboração e revisão de teleaulas, manuais e avaliações); equipe de reprodução (montagem e xerox de todos os manuais, avaliações e documentos); equipe de produção (responsável pela gravação e transmissão das teleaulas) (Figura 11).

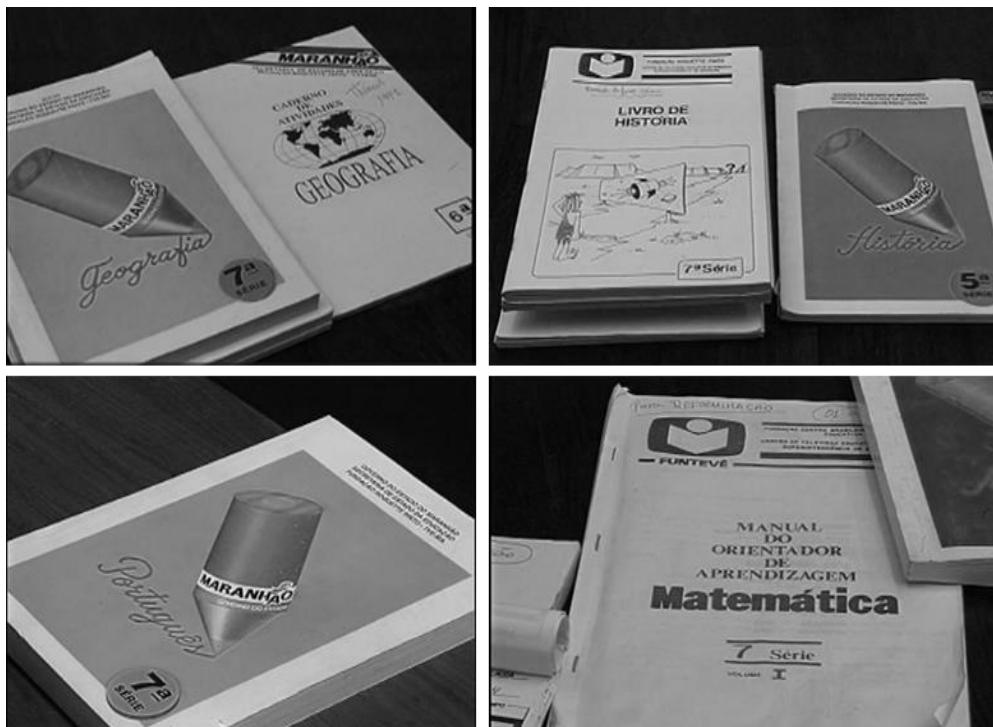
Figura 11 - Profissionais de Produção da TVE-MA



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

Conforme registros, produzir os materiais, desde os roteiros de aulas até os manuais educativos, fizeram com que as instituições CEMA garantissem um padrão de qualidade pedagógica, seguindo uma estrutura lógica, com sinergismo entre o trabalho a ser desenvolvido nas telessalas em parceria com os telealunos, definindo assim a essência dessa prática educacional. Pontuamos que nessa estrutura, tinham os seguintes serviços: equipe de roteiristas (elaboração e revisão de teleaulas, manuais e avaliações); equipe de reprodução (montagem e xerox de todos os manuais, avaliações e documentos); equipe de produção (responsável pela gravação e transmissão das teleaulas) (Figura 12).

Figura 12 – Manuais (apostilas) de professores e alunos do CEMA



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

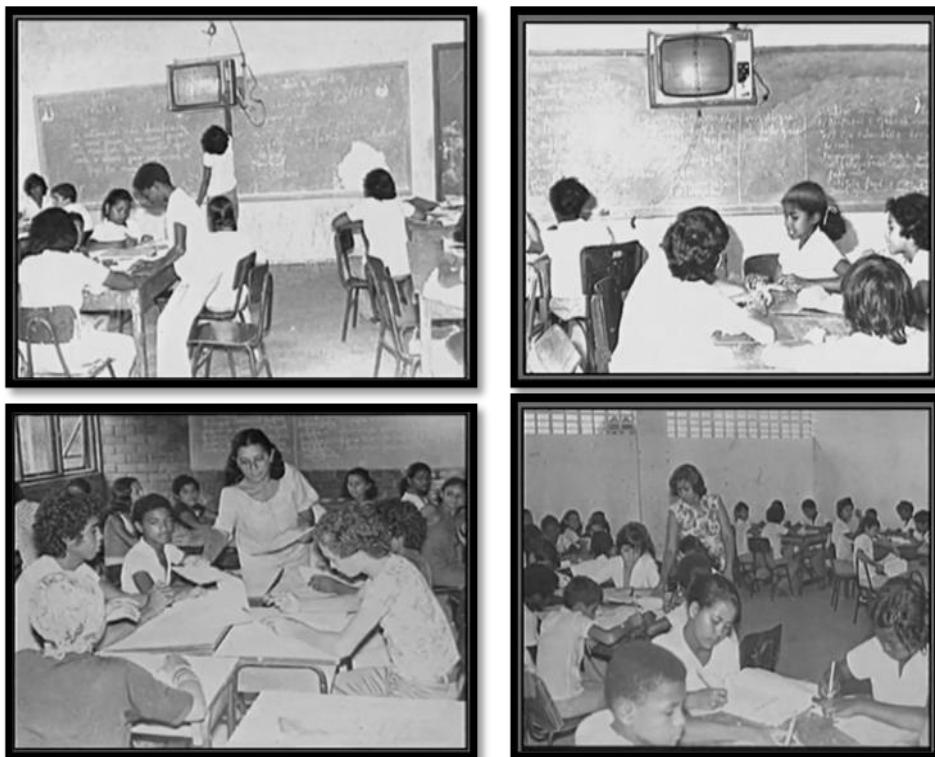
Destacamos a potencialidade na produção desses manuais, que constantemente eram revisadas, a fim de deixar o material atualizado, sem perder a natureza pedagógica da proposta de teleensino, aspecto de excelência na qualidade dos trabalhos desenvolvidos nas instituições CEMA.

Um outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que as práticas educativas são efetuadas por meio de órgãos e ações da Comunidade Estudantil, de forma bastante flexível e dinâmica. Nessa configuração, os (as) Orientadores (as) de Aprendizagem, em colaboração com a Coordenadoria de Orientação Educativa, tinham o papel de orientar e fomentar o desenvolvimento dessas atividades em um ambiente realista e sério. Isso era realizado sempre por meio da dinâmica de grupo e das experiências individuais de cada aluno (a).

No que diz respeito à atuação pedagógica nas instituições CEMA, tornou-se claro que o (a) Orientador (a) de Aprendizagem, em parceria com os estudantes, tinha como responsabilidade não apenas a condução das atividades, mas também a exploração da mensagem transmitida pelo (a) professor (a) por meio da apresentação do conteúdo na televisão. Nesse contexto, o sistema maranhense de TVE caracteriza-se pela telessala, que possui uma organização singular, dotada de autonomia e dinamismo, funcionando como uma verdadeira miniescola. Esta estrutura operava autonomamente sob a supervisão do (a) Orientador (a) de

Aprendizagem, sem a necessidade de intervenções externas. De acordo com o Plano Educacional do CEMA, cada telessala seria configurada como um Núcleo Estudantil, onde o aluno poderia desenvolver sua formação de maneira integrada e equilibrada (Figura 3).

Figura 13 – Telessala em uma unidade do CEMA



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

Toda essa ação de implementação foi legalizada através da Lei de Criação do CEMA, nº 3.016, de 1º de dezembro de 1969 que determinou:

Art. 4º - A Fundação poderá instalar unidades educacionais em qualquer ponto do Estado, uma vez verificadas a viabilidade do seu funcionamento.

Parágrafo Único - A Fundação elaborará um Regimento padrão que regerá as suas unidades educacionais. (Lei nº 3.016/69) (Maranhão, 1969a).

Destacamos que a partir de 1969, a utilização da televisão em sala de aula no Estado do Maranhão ainda era novidade, pois a maioria dos profissionais não tinha conhecimento dessa tecnologia que estava chegando ao mercado. Implantada em 1º de dezembro de 1969, a TVE-MA se tornou referência nacional, principalmente por ser experiência pioneira no Brasil. Foi um projeto pedagógico inovador, com ações dos alunos durante o ano letivo: feiras de ciências, festival de arte, olimpíadas e exposição de artes plásticas, que motivavam e complementavam a aprendizagem das matérias (Almeida, 1973).

Diante do exposto, é possível observar um funcionamento que está em consonância com as declarações dos (as) entrevistados (as) da pergunta 01, uma vez que estes comentam sobre os modos de acesso e, especialmente, sobre a valorização da formação disponibilizada pelo CEMA aos estudantes. Visto que, incorporaram ao quadro de funcionários diversos ex-alunos, configurando assim um conjunto que reunia um considerável aparato de recursos humanos, levando em conta a operacionalização do projeto.

Em síntese, os depoimentos dos ex-funcionários do CEMA revelam uma diversidade de experiências e trajetórias profissionais. A maioria dos entrevistados participou do processo de implementação do CEMA desde o início ou pouco tempo depois, com alguns começando como alunos e depois se tornando orientadores de aprendizagem ou técnicos de produção. O processo seletivo variou ao longo do tempo, incluindo concursos públicos e seletivos internos, muitas vezes precedidos por treinamentos específicos sobre o trabalho da TVE-MA. Os depoimentos também destacam a dedicação e o compromisso dos funcionários, que permaneceram no CEMA por muitos anos, até a extinção da TVE-MA. A transição para outras funções ou a busca por novas colocações após a extinção da TVE-MA foi um desafio comum mencionado. Interessante reafirmar que os ex-funcionários (as) descrevem suas experiências no CEMA com um misto de orgulho pela contribuição educacional e desafios enfrentados ao longo de suas carreiras.

Cabe dizer que com o CEMA houve a institucionalização de uma cultura escolar específica. De acordo com o conceito de cultura escolar de Viñao Frago (1995), que considera a cultura escolar como toda a vida escolar, o CEMA estabeleceu uma nova dinâmica educacional no Maranhão. Essa cultura escolar específica que incluía o uso da televisão como principal recurso didático, a criação de telessalas, a formação e treinamento de professores e técnicos, e a implementação de um sistema de ensino que buscava sanar o déficit educacional da região. A estruturação pedagógica, os processos seletivos e a dedicação dos (as) funcionários (as) ao longo dos anos contribuíram para a formação de uma identidade própria e inovadora dentro do contexto educacional maranhense.

Ainda sobre o processo de implementação, buscamos obter informações sobre a formação dos profissionais que trabalharam na TVE/MA e no CEMA, questionamos todos (as): **O Orientador de Aprendizagem, assim como outros profissionais, recebia formação específica para atuar no programa de ensino televisivo?**

Tivemos formação específica para aprender sobre a proposta de teleaulas, como seria a dinâmica em sala de aula e como seria o nosso trabalho como orientador de aprendizagem (Maria Aragão – BR Vila Palmeira).

No momento da seleção e/ou aprovação o candidato era treinado, ou seja, tínhamos uma formação continuada que era realizada pelo grupo pedagógico já pré-selecionado para essa atividade (Maria Firmina dos Reis – BR Anjo da Guarda).

Como eu fazia parte da equipe de produção, além da produção de textos, nós elaborávamos os roteiros didáticos, os livros didáticos para o aluno, o roteiro didático para orientador de aprendizagem e as atividades que seriam aplicadas com os alunos. E constantemente tínhamos formação para atualizar os materiais que faziam referências a realidade local (Olímpio de Sousa Andrade – BR Cohab).

A cada início de ano letivo, nós orientadores de aprendizagem tínhamos curso de formação para atuar em sala de aula. Isso facilitava dar continuidade a proposta do ensino televisivo (Aldenora Xavier - BR Vinhais).

Por ser um sistema pioneiro em São Luís, ele trouxe muitos benefícios inclusive para nós orientadores. Eram muitos cursos, treinamentos, materiais exclusivos, por sinal riquíssimos, que facilitavam nosso trabalho junto aos estudantes. Toda ação era norteada, tínhamos uma base por traz dos nossos trabalhos (Mariana Luz – BR Tibiri).

A análise das cinco respostas acima revela a existência de uma estrutura sequencial voltada para a capacitação dos profissionais envolvidos na proposta de ensino televisivo. Conforme destaca o próprio Plano Pedagógico do CEMA, os princípios filosóficos e metodológicos dessa iniciativa fundamentavam-se na presença de um professor com um estilo de docência inovador.

Como registrado também na própria Lei de criação do CEMA, era prioridade da proposta “treinar pessoal docente destinado ao emprego dos métodos de ensino adaptados aos modernos recursos técnicos” (Lei nº 3.016/69, artigo 3º, inciso IV) (Maranhão, 1969b). A organização pedagógica priorizava a capacitação dos profissionais envolvidos (Figura 14). Este modelo promovia um trabalho centrado na eficiência e no intercâmbio de experiências por meio de uma dialética interna. Dessa forma, assegurava-se resultados mais duradouros e qualitativos na prática docente.

Figura 14 – Orientadores de Aprendizagem em treinamentos



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

No primeiro ano de funcionamento do CEMA como instituição, foi ofertada apenas a 5^a série em caráter experimental, por meio de um circuito fechado, com o objetivo de avaliar a proposta pedagógica fundamentada no ensino televisivo. Em 1970, diante da crescente demanda de estudantes, iniciou-se a oferta das séries da 5^a à 8^a em circuito aberto, embora ainda sem a devida regularização legal. A oficialização ocorreu somente em 1980, com a publicação da Resolução nº 08/80 do Conselho Estadual, que reconheceu o curso de 1º grau (5^a à 8^a série) nas instituições vinculadas ao CEMA (Maranhão, 1980).

Esse projeto dinamizava a formação dos adolescentes pelo modelo de inclusão e atuação dos professores, como docentes e comunicadores, e pelos positivos resultados pedagógicos e sociais que apresentava. O uso educativo desse recurso midiático, a televisão, na percepção de alguns pesquisadores, não se restringia apenas ao transmitir de um ensino, mas prioritariamente, permitia o incentivar da classe popular quanto ao aprofundar de seus conhecimentos e da habilidade crítica de forma democrática. Segundo Stone (1988, p. 90):

A Televisão Educativa, muitas das vezes, é acusada de tornar os alunos passivos embora a mesma acusação possa ser feita contra livros, considerando que ambos são meios através dos quais os alunos recebem informações. A TVE, por sua natureza, é também centralizada: todas as escolas recebem os mesmos programas – a TV fala com

os alunos, mas os alunos não falam com ela. Um sistema de TVE, portanto, pareceria ser rígido, centralizado e autoritário. As experiências do Maranhão e do Ceará têm demonstrado que isto não é necessariamente a verdade. [...] No sistema maranhense, pelo menos no início, os alunos participaram no funcionamento da escola através de processos que foram muito mais democráticos que aqueles praticados na sociedade naquela época. É importante registrar que a TV não foi apenas uma justaposição ou emenda a uma filosofia educacional progressista; a TV facilitou a operacionalização de tal filosofia.

As colocações do autor estão próximas do que colocou Mariana Luz (BR Tibiri), quando elogia o material didático produzido qualificando-o de riquíssimo, além de enfatizar a diversidade de formações pedagógicas e a segurança de possuírem um norte. A ideia de não estar sozinho, mesmo que conduzidos por viés tecnicista, permeado pela noção de autonomia que caracterizava as telessalas de aula+ terminou por construir uma prática docente *sui generis*, ao passo em que era uma iniciativa que estaria subordinada às interpretações diversas.

Uma situação que se explica ainda pelas discussões de Chartier (1991) sobre a pluralidade das apropriações, comentada na Introdução dessa dissertação. Comentamos que o conceito de representações, conforme delineado por ele, revela uma série de tensões que, de certa forma, buscam equilibrar a dicotomia entre o estruturalismo e a filosofia do sujeito. Essa tensão decorre da integração de elementos explicativos oriundos de ambas as tradições intelectuais: a tensão entre a representação condicionada pelo social e a representação como matriz constitutiva do social; a tensão entre a função política e a função lógica das representações; a tensão entre a representação da realidade e a realidade que resulta da representação; bem como a tensão entre as modalidades do fazer-crier e as diferentes formas de crença, além da imposição de um significado em oposição à pluralidade das apropriações.

As respostas dos (as) ex-funcionários (as) do CEMA indicam que houve uma oferta consistente de formação específica para os profissionais que atuaram no programa de ensino televisivo. Os (as) orientadores (as) de aprendizagem e outros profissionais receberam treinamentos e cursos de formação continuada para se prepararem para suas funções. Esses treinamentos incluíam a dinâmica das teleaulas, a elaboração de roteiros didáticos, e a atualização constante dos materiais de ensino para refletir a realidade local. A formação era realizada tanto no momento da seleção quanto ao longo do ano letivo, garantindo que os profissionais estivessem bem preparados para suas atividades. É justamente na perspectiva do alcance dessa preparação com qualidade que passaremos a analisar a categoria objetivos do CEMA.

4 MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DO CEMA

Reportando ao estudo das memórias históricas e das representações sociais dos profissionais e estudantes da instituição CEMA, estas estabelecem uma relação importante desde a reconstrução e conservação social de todos os envolvidos nesse processo, os orientadores de aprendizagem e os telealunos. Assim, partindo das memórias individuais dos profissionais e estudantes do CEMA, cada um desses integrantes de diferentes grupos sociais infere aos acontecimentos construindo, dessa forma, a memória coletiva e histórica das instituições CEMA.

Nesse sentido, a memória histórica construída a partir dos diferentes grupos sociais, não só influencia no surgimento de disputas nas representações do passado (Jodelet, 2012), como garante o aproximar do aspecto memorial e das representações sociais. Em sequência, abordaremos a categoria sobre os objetivos do CEMA, como aspecto primordial na compreensão da narrativa memorial e histórica dessa instituição escolar, sob o olhar dos orientadores de aprendizagem.

4.1 Objetivos do Centro Educacional do Maranhão

Em continuidade, a pergunta feita aos entrevistados (as) foi: **Qual o principal objetivo das instituições CEMA?** Seguem as respostas:

Esse programa desenvolvido no CEMA, veio com o propósito de erradicar o analfabetismo através da ampliação do sistema educacional, tornando-se uma escola de ensino à distância, com o ensino televisivo (Zenilda Soares - BR Vila Embratel).

O CEMA foi criado exclusivamente para desenvolver o ensino através da televisão. Trazendo um modelo pedagógico de Colinas, a gente vivenciava uma metodologia inovadora, muito diferente das escolas convencionais daquela época, pois o principal objetivo era atender alunos da 5^a a 8^a série, utilizando além do programa de TV, as dinâmicas de grupo, e o materiais de apoio (Maria Aragão – BR Vila Palmeira).

Essas instituições foram criadas exclusivamente para desenvolver a prática do ensino televisivo em São Luís, através dos seus multimeios, como eram conhecidos internamente, que era a televisão, o orientador de aprendizagem e os materiais impressos (Maria do Carmo Martins – BR Fátima).

Na minha opinião o CEMA, é foi o responsável direto pela matrícula do aluno, o acompanhamento da sua frequência e o seu desenvolvimento nas diferentes áreas do currículo. Se tornou o espaço pedagógico fundamental e completo para a aprendizagem desses alunos através do uso da televisão e sempre buscamos a qualidade nos nossos serviços (Aldenora Xavier - BR Vinhais).

O mais interessante no trabalho desenvolvido no CEMA, é porque facilitou o nosso próprio trabalho como professor na telessala, porque ao assistir a aula junto com o aluno, nós tínhamos que fazer a orientação e explicação das atividades. E como dizem que professor é um eterno aprendiz, tínhamos a obrigação de saber todas as disciplinas. Acabávamos sendo polivalentes... (risos), nós éramos uma enciclopédia

ambulante, mas por outro lado, eu aprendi, muito e me facilitou até para futuros concursos (Mariana Luz – BR Tibiri).

A lembrança mais marcante em relação ao CEMA é a questão das aulas pela televisão, e fazer com que o aluno tivesse uma participação imensa, facilitando sua educação, era uma escola que seu objetivo maior era voltado para ensinar esses adolescentes para o mercado de trabalho. E a televisão uma novidade para aquela época, servia na escola não apenas para lançar as informações, mas ajudava no educar, instruindo e favorecendo a montagem do perfil do aluno como um todo, o que na minha opinião hoje o convencional deixa a desejar (Lourdes Ribeiro – BR Bequimão).

Tais expressões nos revelam que a implementação do CEMA foi significativa, ao ponto de atender às particularidades educacionais do sistema televisivo em São Luís, com destaque para a oferta de 5^a a 8^a série aos estudantes dos bairros mais periféricos no início de sua proposta. O cumprimento de metas nesse âmbito escolar constituiu um dos mecanismos de maior concreticidade da política educacional nesse período, apresentando resultados e produtos satisfatórios.

As respostas dos (as) entrevistados (as) à pergunta nos permitiram perceber que havia um conhecimento da parte dos (as) ex-funcionários (as) sobre os objetivos e finalidades da implementação do CEMA em São Luís-MA. As respostas não são sempre as mesmas, mas elas trazem uma espécie de relação que nos permite identificar determinada unidade de ações entre esses (as) funcionários (as). Dentre as respostas observadas, destacamos: erradicar o analfabetismo; desenvolver o ensino televisivo no Maranhão; preparar o aluno para o mercado de trabalho; e incentivar a participação ativa dos alunos e alunas.

O estabelecimento de metas e objetivos foi algo presente nas documentações que regularam a TVE-MA e o CEMA. Sobre os objetivos definidos para a execução do sistema CEMA, o Caderno de Princípios Norteadores da Ação Educativa CTVENE (1988, p. 18-27) menciona a construção de objetivos filosóficos e pedagógicos, a saber:

- a escola deve estar voltada para a comunidade, levando em conta a realidade do seu meio ambiente; os currículos devem considerar as transformações que ocorrem no momento na sociedade local, visando dar ao estudante oportunidade de participação;
- a função da escola não é somente instruir, mas educar. As habilidades intelectuais não deverão prevalecer sobre os objetivos educacionais, tanto socioemocionais como psicomotores, o que se deve refletir nos currículos e nos planos de avaliação;
- o adolescente deve ser um elemento ativo nos trabalhos escolares e não um receptor passivo; a organização das aulas de TV deve ser tanto de sua responsabilidade quanto da TVE;
- a unidade básica da organização escolar é o pequeno grupo: dinâmica de grupo, aprendizado e ensino em grupo e estudos entre colegas são elementos-chave) e monitores desempenhando a importante função de animadores;
- TV e material impresso devem constituir os elementos de suporte a esse aprendizado;
- o sistema de recuperação de aprendizagem deve ser parte integrante e ativa do processo de ensino;
- alunos, monitores e todo o sistema devem ser constantemente avaliados.

O exposto possibilita a identificação de um foco no projeto didático da TVE, orientado para fomentar a participação dos estudantes e reforçar a interação da comunidade, refletindo o reconhecimento, por parte da escola, sobre a relevância da contribuição estudantil à realidade local.

Outro aspecto importante é a implementação de um currículo que não apenas funcione na promoção das habilidades intelectuais, mas também desenvolva conhecimentos socioemocionais e psicomotores. Nesse contexto, destaca-se ainda a ideia de responsabilidade compartilhada, incentivando os alunos a assumirem papéis ativos, como na organização do ambiente para as aulas transmitidas pela TV. Isso se dá através de uma metodologia de trabalho colaborativo, que valoriza e estimula o aprendizado coletivo.

Embora tenha um caráter tecnicista, a metodologia adotada aparenta centralizar o conceito de protagonismo estudantil ao incentivar o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Assim, embora o cerne dessa metodologia seja a preparação para o mercado de trabalho, não se conseguiu impedir o desenvolvimento de competências como: autonomia, ao estimular os estudantes na tomada de decisões e responsabilidades; liderança, pelo exercício das funções de monitoria; senso colaborativo, fomentado pelas dinâmicas grupais; além da avaliação participativa em que alunos, monitores e professores são avaliados conjuntamente, promovendo processos reflexivos e melhorias contínuas.

Esse cenário permite identificar implicações pedagógicas como: uma abordagem centrada na realidade local do aluno por meio de atividades projetadas para estimular sua participação e engajamento; integração com a comunidade através do estabelecimento de parcerias; e avaliação formativa que visa aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

Contudo, ressoa contraditório, a implementação de um projeto educacional que, operando sob um regime repressivo, propunha o desenvolvimento no aluno de princípios como: conscientização social direcionada ao desenvolvimento de cidadãos cientes de suas obrigações sociais; formação do pensamento crítico mediante uma abordagem interdisciplinar e consideração das especificidades locais; e preparação para a vida cívica visando capacitar os alunos para uma participação efetiva na sociedade.

De fato, conceber um projeto educacional que fomente pensamento crítico e participação coletiva não combina com a postura de regimes políticos autoritários. Neste contexto, é pertinente considerar as noções de representação e apropriação discutidas por Chartier (1990). Segundo este autor, o duplo percurso investigativo reitera o objeto da história cultural: primeiramente como análise do trabalho de representação, classificação e exclusão gerados nas lutas políticas e sociais que constituem configurações sociais; em segundo lugar,

como análise da construção semântica atenta às práticas geradoras de divisões assim como às práticas plurais e socialmente determinadas de apropriação. Desse modo, o conceito de apropriação revela-se útil para compreender como crenças são instituídas no processo histórico das instituições CEMA e na configuração da identidade profissional dos orientadores de aprendizagem dessas entidades em São Luís-MA.

Todos os indivíduos envolvidos no ambiente educacional estão sujeitos à influência de aspectos biográficos e institucionais que afetam suas relações pedagógicas. No entanto, mesmo diante dessas limitações estruturais, essa instituição se caracteriza como um espaço propício à apropriação onde tanto alunos quanto professores buscam transformar seus contextos reais. Portanto, é viável perceber as instituições educativas como entidades organizadas em sua totalidade – ou seja – sistemas complexos que interagem múltiplos elementos dentro de uma estrutura coesa e funcional. Esses elementos vão além das dimensões físicas ou organizacionais passando também pelos aspectos históricos, culturais e simbólicos que conferem sentido e legitimidade à instituição. Análise que nos permitiria compreender como as instituições CEMA, em São Luís-MA, assumiram um direcionamento bem distante do autoritarismo que caracteriza regimes como a ditadura militar em exercício no Brasil naquele período, mesmo viabilizando os objetivos da proposta.

Entretanto, registramos que ao longo de sua trajetória histórica a TVE/MA sofreu transformações institucionais entre 1969-1980, chegando ao *status* de fundação até se assumir como autarquia estadual o que certamente interferiu nos objetivos defendidos inicialmente. Até 1980 era reconhecida como Fundação Maranhense de Televisão Educativa (FMTVE), sendo logo após, transformada em autarquia estatal, assumindo a razão social de Instituto Maranhense de Tecnologia Educacional (IMTEC)/TVE.

Em 1986, ocorreu a federalização da TVE-MA, isto é, passou a ser direcionada pelo Governo Federal, através da diretoria da Fundação Roquette Pinto, sendo ligada ao Ministério da Educação e Cultura. Em 2007, a TVE-MA foi extinta sendo substituída pela TV Brasil, em 02 de dezembro sendo implementada em São Luís, Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília.

Assim, o sistema TVE do Maranhão surgiu com caracterização de educação à distância, com estrutura metodológica única, no qual por meio do instrumento televisivo era repassado o conteúdo, sendo permitido *in loco* o desenvolvimento de atividades direcionadas, por meio de manuais de orientação e dos cadernos de atividades dados aos estudantes. No artigo 3º da Lei nº 3.016/69 foram estabelecidas as finalidades e atribuições da Fundação. Conforme o artigo 3º desta lei, a TVE tem por funcionalidade:

[...] a difusão do ensino através da televisão e outros meios de comunicação, segundo os modernos princípios da pedagogia, de modo a integrar a juventude no processo de desenvolvimento do Estado competindo-lhe especificamente:

I – Ministrar o ensino médio, através de cursos regulares ou de madureza, ou, ainda, de programas especiais que atendam às exigências legais e aos interesses das comunidades;

II - Ministrar o ensino primário complementar, em apoio ao sistema educacional do Estado;

III – Promover cursos e atividades que concorram para a formação da juventude;

IV – Treinar pessoal docente destinado ao emprego dos métodos de ensino adaptados aos modernos recursos técnicos;

V – Promover o interesse pela pesquisa e o estudo, visando a preparação da juventude para o trabalho, através de técnicas adequadas;

VI – Desenvolver atividades auxiliares do ensino, em apoio aos seus programas de trabalho (Maranhão, 1969b).

Inicialmente, a lei menciona sobre integrar a juventude ao desenvolvimento do Estado, uma menção muito clara da preocupação do poder público com a educação das classes populares a partir de sua relação com o desenvolvimento do Estado do Maranhão e consequentemente do país. Com isso, a FMTVE, através das instituições intituladas como CEMA, que tinham como apporte instrumental didático o uso da televisão em sala de aula, serviu à finalidade do Governo do Estado do Maranhão, visto que o governo objetivava a ampliação de forma acelerada do número de vagas, cumprindo assim, com uma das justificativas do projeto, o comprometimento do sistema educacional com os pontos básicos dos programas de desenvolvimento do Estado (Bonfim, 1985, p. 96).

Em resumo, verificamos que as respostas das (os) entrevistados sobre os objetivos da proposta do CEMA destacam vários pontos importantes que se somam ao Plano pedagógico do CEMA (Maranhão, 1969a): Erradicar o analfabetismo – o CEMA foi criado com o propósito de ampliar o sistema educacional e erradicar o analfabetismo, utilizando a televisão como ferramenta principal de ensino à distância; Inovar Pedagogicamente – a metodologia do CEMA era inovadora para a época, diferenciando-se das escolas convencionais. O uso da televisão, dinâmicas de grupo e materiais de apoio visava atender alunos da 5^a à 8^a série de forma mais eficaz; Integrar multimeios – o ensino televisivo no CEMA integrava a televisão, orientadores de aprendizagem e materiais impressos, criando um ambiente de aprendizado diversificado; Preparar para o Mercado de trabalho – utilizando a televisão não apenas para transmitir informações, mas também para educar e instruir de forma abrangente; Promover participação ativa dos alunos – a proposta do CEMA enfatizava a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, tornando-os elementos ativos e não apenas receptores passivos de conhecimento; Promover educação integral – a função da escola no CEMA ia além da instrução intelectual, abrangendo também objetivos socioemocionais e psicomotores, refletidos nos currículos e planos de avaliação; Avaliar continuamente – o sistema de recuperação de

aprendizagem e a avaliação constante de alunos, monitores e do próprio sistema eram partes integrantes do processo de ensino no CEMA.

Os objetivos indicam que o CEMA almejava uma abordagem educacional abrangente e inovadora, ajustada às demandas locais e centrada na formação integral dos estudantes, embora essa preocupação estivesse presente em virtude da preparação dos alunos e alunas para o mercado de trabalho. Em sequência, abordaremos a categoria dos benefícios proporcionados pelo CEMA para o desenvolvimento do aluno durante o período analisado.

4.2 O processo de trabalho do (a) orientador (a) de aprendizagem no CEMA

Nesta subseção exploramos as diversas funções e responsabilidades dos orientadores de aprendizagem, destacando o seu lugar no desenvolvimento educacional dos estudantes do CEMA.

Logo, buscando um conhecimento da prática desses profissionais do ensino televisivo nas instituições CEMA, perguntamos a todos: **Descreva o trabalho do Orientador de Aprendizagem das instituições CEMA?**

Iniciei atuando com a sétima série, cada sala tinha 49 alunos formando 7 equipes de 7 alunos, cada equipe era responsável por uma disciplina para trabalharem e nos clubes. Havia rodízio entre os grupos e clubes para garantir que todos os alunos participassem e vivenciassem esses clubes. E o meu trabalho em sala era orientar as aprendizagens dos alunos após ser exposto a aula via televisão. Era importante que o orientador de aprendizagem dominasse todas as disciplinas para garantir o tirar dúvidas do aluno em sala de aula. Na verdade, tínhamos que saber conduzir a exploração dessas aulas com os alunos. No final de cada aula era deixado um questionamento, e a partir dessa questão era dinamizado o trabalho de grupo para que os alunos pudessem em momentos debater, depois construir a resposta do grupo ao questionamento e por final ia para a plenária para apresentar as diferentes interpretações do questionamento (Lourdes Ribeiro – BR Bequimão).

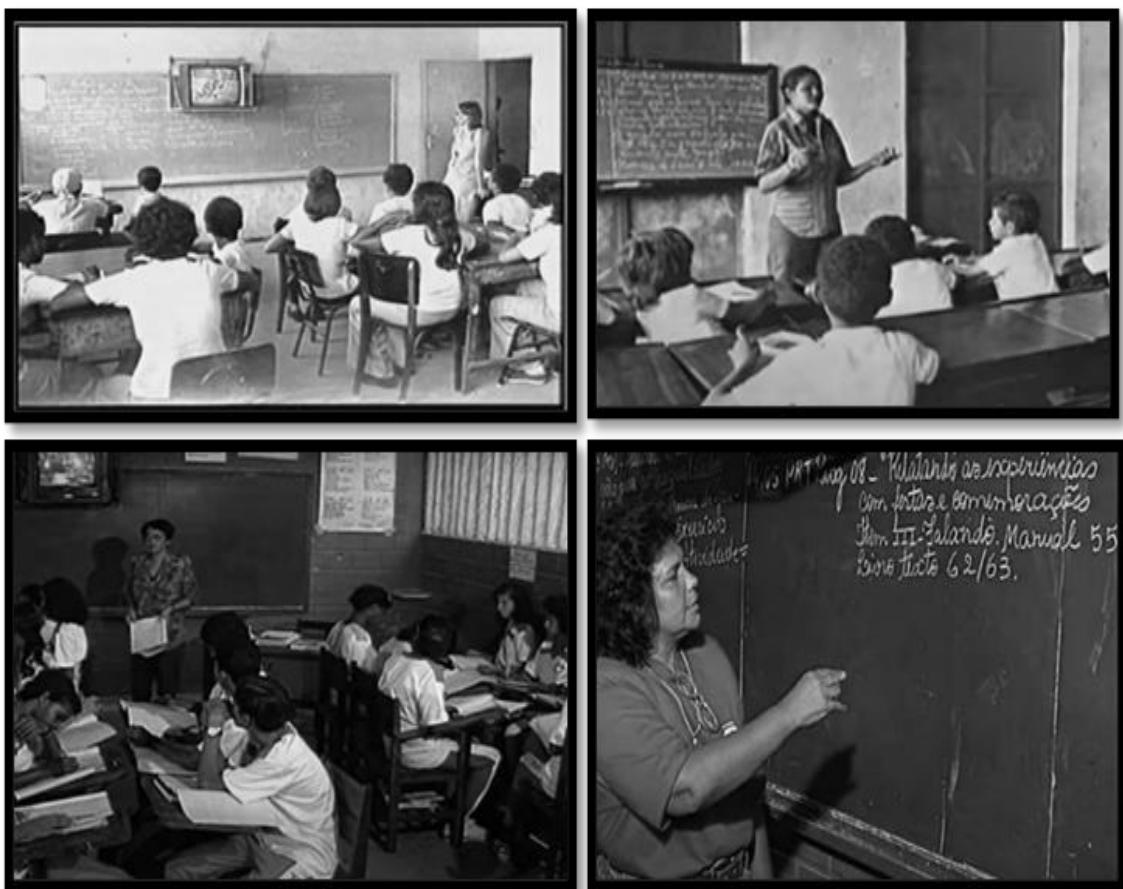
Tínhamos que estar pontualmente em sala para receber os alunos e acompanhar desde a primeira aula expositiva, transmitida via televisão, para depois iniciarmos o processo de fixação dos conteúdos junto com os alunos. Tínhamos um esboço da grade de transmissão onde já havia planejado quais disciplinas e assuntos seriam trabalhados semanalmente. Formávamos os grupos de alunos e acompanhávamos junto com eles as aulas (Olímpio de Sousa Andrade – BR Cohab).

Quando entrei para trabalhar no CEMA, recebi de imediato uma formação para entender o trabalho que íamos desenvolver, que segundo os idealizadores era diferente do convencional. Aprendemos sobre explorar as tele-aulas na sala com os alunos, usando sempre de dinâmica de grupo com eles. Tínhamos reuniões para elaborar planejamento com base nos manuais do professor por disciplina, mesmo que não fosse formada naquela área, aprendemos a desenvolver as aulas (Maria Aragão – BR Vila Palmeira).

Éramos treinados para o trabalho com a televisão em sala de aula. Assumimos o papel de orientar, de animar e até mesmo de auxiliar o aluno durante todo o processo de aprendizagem. Era também importante no nosso trabalho seguir o modelo metodológico já estabelecido com as atividades e dinâmicas, pois era importante apresentar resultados de imediato (Aldenora Xavier - BR Vinhais).

Como percebido nas respostas, o trabalho do orientador de aprendizagem (Figura 15) foi desenvolvido conforme o prescrito no Plano de Pedagógico do CEMA (Maranhão, 1969a), que revela as especificidades do cargo, como também, situa essa proposta como uma experiência inovadora e historicamente firmada nas origens da filosofia pedagógica, cuja dinâmica das telessalas cumpre a oferta de educação significativa para todos (as). Contudo, ter domínio sobre todas as disciplinas do currículo, não deixou de se constituir uma dificuldade para esses profissionais.

Figura 15 – Orientador de Aprendizagem (OA) em uma telessala



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

Para realização de seu trabalho, o OA contava também com o uso das apostilas de aprendizagem – um tipo de manual com o conteúdo das aulas com o qual os alunos e alunas realizavam os seus estudos interagindo diretamente com o instrumento televisivo (Figura 16). Tais manuais eram elaborados por professores especialistas de cada área de conhecimento, associando o conteúdo à realidade maranhense, tendo as aulas veiculadas pela televisão.

Figura 16 – OA e estudantes em atividades com as apostilas



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

Sobre a televisão, Ferrés (1996, p. 26) enfatiza:

Não se pode negar a importância da TV para a população, do ponto de vista da socialização e das diversas informações e do lazer: [...] a televisão deve ser considerada como uma oportunidade para a democratização do conhecimento e da cultura, para a ampliação dos sentidos, para a potenciação da aprendizagem. A televisão representa a cultura da opulência e da diversidade, a cultura da liberdade, das opções múltiplas.

Ferrés (1996) destaca a importância multifacetada da televisão na sociedade, enfatizando seu papel crucial na socialização, disseminação de informações e oferta de lazer. A televisão é vista como uma ferramenta poderosa para a democratização do conhecimento e da cultura, ampliando os horizontes dos espectadores e potencializando a aprendizagem. Ao proporcionar acesso a uma vasta gama de conteúdo, a televisão promove a diversidade cultural e a liberdade de escolha, permitindo que as pessoas explorem múltiplas opções e perspectivas. Em suma, a televisão é apresentada como um meio enriquecedor que contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual e cultural da população. Contudo, não pode existir somente um lado da história. A televisão promove realmente muito do que destaca o autor, no entanto, a televisão, como qualquer outro meio de comunicação, aliena, constrói e

reforça representações de mundo que podem exercer uma função nociva especialmente para os mais vulneráveis socialmente.

Como aspecto essencial para um plano de governo, a implementação da TVE-MA trouxe consigo uma estratégia planejada na qual foi concentrado um esforço maior em relação ao segmento escolar de 5^a a 8^a séries, como propósito de melhorar as oportunidades a esses adolescentes e simultaneamente atender às demandas sociais e do mercado de trabalho da época, associado aos interesses do regime militar vigente no Brasil naquela época. Portanto, as necessidades educacionais, entre as décadas de 1960 a 1970, exigiram não somente ampliar a disponibilidade de escolas primárias nas áreas rurais, assim como, expandir o universo educacional atendendo também o nível secundário.

O sistema da TVE Maranhense implantou uma metodologia que assegurava desde o utilizar da televisão como recurso pedagógico, como manter um currículo que priorizasse o processo didático, o relacionamento professor aluno, a organização da sala de aula e a avaliação em geral. No entanto, apesar da justificativa de democratização do conhecimento pelo uso da televisão, a decisão por esse uso no Brasil, não foi uma experiência democrática. Sobre o assunto, Napolitano (2003, p. 2) comenta:

O uso da TV em sala de aula deve ser encarado como um projeto, de preferência coletivo, partilhado entre diversos profissionais de um estabelecimento escolar. O poder e a influência da TV só podem ser revertidos em conhecimento escolar na medida em que o uso da TV em sala de aula seja a consequência de um conjunto de atividades e reflexões partilhadas (o que não invalida as eventuais iniciativas individuais).

Esse sistema educacional tinha seis disciplinas obrigatórias em sua grade curricular: Português, Matemática, Geografia, Ciências, História e Educação Moral e Cívica. Além das disciplinas complementares tais como: Inglês, Desenho, Organização Social e Política Brasileira e Iniciação para o Trabalho, sendo esta última implementada com a finalidade de instrumentalizar o aluno com habilidades técnicas e conhecimentos capazes de fazê-lo ingressar no mercado de trabalho.

Conforme o Plano pedagógico do CEMA, um diferencial nessa metodologia educacional eram os núcleos estudantis (Figura 17), que faziam parte da organização das telessalas. Caracterizadas como *sui generis*, as telessalas eram dotadas de autonomia e dinamismo (Maranhão, 1969a).

Figura 17 – Clubes do Núcleo Estudantil do CEMA



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

Os clubes desenvolvidos pelos núcleos estudantis das instituições CEMA “[...] eram formados por conjuntos de equipes de estudo e centros de trabalho, compostos livremente pelos alunos, conforme suas tendências, aptidões ou aspirações.” Cada núcleo estudantil era composto por seis centros de atividades, correspondentes às seguintes áreas: científica, artística, econômica ou prática, religiosa, social e política. Em cada turma, esses centros eram organizados em clubes específicos, como o clube de ciências, de artes, de serviços, cívico-religioso, de ação social, de ação política e de promoção sanitária, segundo Plano Pedagógico

do CEMA (Maranhão, 1969a). No Quadro 7, informamos as principais características dos clubes dos Núcleos Estudantis.

Quadro 7 – Caracterização dos CLUBES no Núcleo Estudantil do CEMA

CLUBES	CARACTERIZAÇÃO
Ciências	Com atribuições de caráter científico, realizando entre outras coisas, a preparação e dinamização na turma para a Feira de Ciências do CEMA, publicação de trabalhos científicos no jornal da turma; organização e manutenção da Estante de Ciências, realização de pesquisa e demonstrações científicas diversas.
Artes	Com atribuições de caráter artístico, realizando entre outras coisas a decoração da sala da turma, a preparação e dinamização do Festival de Artes do CEMA, ilustração do jornal da turma, realização de exposições artísticas diversas.
Serviços	Com atribuições de caráter econômico e prático; realizando entre outras coisas os trabalhos de tesouraria da turma, controle de distribuição das apostilas, organização e manutenção da Oficina de Serviços, montagem e conserto de pequenos móveis e utensílios, plantação de hortas, canteiros e etc.
Cívico-Religioso	Com atribuições de caráter religioso ou místico, realizando entre outras coisas a preparação da turma para festividades religiosas e cívicas diversas, comemoração das datas nacionais e religiosas, participação no jornal da turma com uma coluna de assuntos cívicos e religiosos.
Ação Social	Com atribuições de caráter social, realizando entre outras coisas a promoção de festinhas e movimentos sociais, organização e manutenção da Biblioteca de Classe, organização e animação da vida esportiva da classe, promoção do lazer da turma.
Ação Política	Com atribuições de caráter político, realizando entre outras coisas os trabalhos e movimentos eleitorais, estudo e discussão de problemas políticos da turma e da escola, organização e manutenção do Jornal da Turma, fiscalização dos dirigentes na administração dos interesses da turma.
Ação Sanitária	Com atribuições de caráter sanitário, realizando entre outras coisas as campanhas de saúde e higiene, promoções relacionadas com a nutrição dos alunos e manutenção do Pronto Socorro da Turma.

Fonte: Plano Pedagógico do CEMA (Maranhão, 1969a).

Como se pode observar, o (a) Orientador de Aprendizagem era mesmo um dinamizador de todo um conjunto de ações que eram realmente inovadoras para aquele momento. Realizavam o acompanhamento das aulas, faziam o reforço do conteúdo explanado pelo (a) docente da televisão, coordenavam junto com o (as) alunos e alunas as atividades dos clubes, aplicavam e corrigiam as provas, além das diversas outras atividades que desenvolviam.

O CEMA instituiu de fato uma cultura escolar específica, pois tinha-se dentro da forma escolar instituída, um jeito diferente de ensinar e aprender. Embora, a preocupação do regime estivesse na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, houve uma apropriação benéfica da experiência proporcionada a alunos (as) e professores (as), na medida em que as atividades assumiam as características de seus executores (as).

É inegável que a forma escolar não se configura como um instrumento desprovido de intenção, uma vez que, conforme argumenta Althusser (1970), a escola funciona como um aparelho ideológico do Estado. Nesse contexto, a forma escolar estabelece uma conexão direta com as reproduções sociais e culturais (Bourdieu; Passeron, 1992). A estrutura educacional exerce influência sobre as relações de dominação ao possibilitar a objetivação e codificação das normas e saberes, facilitando assim a institucionalização e a estabilidade do poder. Em sociedades que valorizam a cultura escrita, as regras e leis são registradas de maneira impessoal, o que viabiliza sua aplicação uniforme e garante a obediência dos indivíduos. Esse fenômeno gera uma dominação de caráter legal-racional, na qual a autoridade é exercida mediante normas codificadas e amplamente reconhecidas, tornando o poder menos suscetível às relações pessoais e mais estável. Além disso, a escrita propicia a acumulação de conhecimento e a elaboração de documentos que legitimam e perpetuam as estruturas de poder, reforçando tanto a hierarquia quanto a dominação social.

Essa é a lógica que permite a estabilização de poderes. Entretanto, essa estrutura não está livre de resistências. Porém, no que se refere ao CEMA, apesar das críticas recebidas, este projeto educacional é considerado, até o presente momento, bem-sucedido. O êxito alcançado pode ser atribuído a diversos fatores, como: Aspectos pedagógicos, com ênfase na educação integral, visto que o CEMA proporcionou uma formação que integrava conhecimentos teóricos e práticos; Métodos inovadores, utilizando metodologias como aprendizado por projetos e trabalho colaborativo; Currículo adaptado às demandas locais e regionais; Investimentos significativos em educação por parte do governo estadual; Colaborações com instituições tanto públicas quanto privadas; Engajamento da comunidade local foi incentivado; Infraestrutura apropriada com instalações modernas e equipamentos adequados; Recursos tecnológicos inovadores à época foram empregados, incluindo recursos

audiovisuais e de comunicação; Capacitação contínua dos docentes; Valorização da cultura local através da promoção da cultura maranhense pelo CEMA; Inclusão social visando a redução das desigualdades sociais existentes; Empoderamento dos estudantes por meio do estímulo à autonomia e participação.

Quanto à superação do contexto ditatorial, o CEMA contou com aspectos como: Autonomia relativa em relação ao governo federal; Priorização das necessidades regionais específicas; Estabelecimento de parcerias com instituições internacionais que trouxeram expertise e recursos adicionais para o projeto educacional; Dirigentes comprometidos com a educação garantiram a continuidade dos esforços.

Pelo exposto, percebemos fazer sentido o que disseram os (as) orientadores de aprendizagem, na medida em que disseram sobre as suas atividades no CEMA. São pessoas que falam com orgulho de sua participação no projeto CEMA. Colocam sentimento em suas falas, situando bem a relevância de como a responsabilidade com que assumiram o seu trabalho foi indispensável ao êxito do projeto.

Em síntese, os orientadores de aprendizagem do CEMA demonstravam um sentimento de valorização e satisfação em relação ao desenvolvimento de suas atividades. Eles reconheciam a importância de seu papel na mediação entre as teleaulas e os alunos, destacando a inovação e os benefícios trazidos pelo sistema de ensino televisivo. Muitos relataram que a experiência foi enriquecedora, permitindo-lhes adquirir novas habilidades e conhecimentos, além de contribuir significativamente para a educação dos estudantes. Apesar dos desafios, como a necessidade de trabalhar todas as disciplinas e a falta de repetição das aulas, os orientadores se sentiam realizados ao ver o impacto positivo de seu trabalho na formação dos alunos.

Sobre essa perspectiva de metodologia diferenciada, perguntamos a todos os (as) entrevistados (as): **Que metodologia era empregada no trabalho? E qual era o foco quanto ao desenvolvimento dos estudantes?** Frisamos alguns depoimentos:

As atividades do orientador de aprendizagem iniciavam com o planejamento, onde cada grupo, por série, tirava dúvidas, sob a orientação do supervisor escolar. Planejava estratégias para melhor orientar os trabalhos nas telessalas. Depois em sala com os alunos assistiam as teleaulas, orientava os alunos a desenvolverem as atividades, tirando dúvidas. Aconteciam as avaliações mensais e bimestrais (Mariana Luz – BR Tibiri).

Entendi sempre que a proposta era atingir o maior número de alunos através do ensino pela televisão. E termos a certeza de que o trabalho desenvolvido em sala pudesse garantir a evolução acadêmica do aluno, atendendo as necessidades individuais. E os clubes do núcleo estudantil eram inovadores, pois conduzia a formação de líderes, que facilitassem a inserção deles no processo social e político escolar (Zenilda Soares – BR Vila Embratel).

Os clubes estudantis eram interdisciplinares, pois envolviam os alunos por completo. Todos envolviam os trabalhos em equipe, sendo que todos os alunos aprendiam a assumir diversas funções, desde o de aprender a ser líder, redator, relator, prefeito, governador, artista entre outras habilidades. Eu que fui aluno e professor nesse sistema digo que foi de grande valia na minha vida estudantil e profissional (Raimunda Pereira – BR Tirirical).

Como orientador de aprendizagem recebemos uma formação sobre o programa e várias capacitações, onde moldava ou desenhava a forma como o aluno teria que se comportar em sala de aula e nos clubes, que aspectos deveriam ser desenvolvidos com ele, não era assim uma questão de obrigatoriedade, mas a proposta gerava em torno de fazer dele um líder (Aldenora Xavier – BR Vinhais).

Analisamos que na visão dos entrevistados, sobre a estrutura metodológica do ensino televisivo, o foco era a desenvoltura global do estudante, através dos núcleos estudantis, em que na organização *sui generis* das telessalas, estas eram dotadas de autonomia e dinamismo, facilitando a clientela envolvida (adolescentes), um espaço para seu equilíbrio e desenvolvimento global.

Destacamos que essa sistemática de ensino, tinha *a priori* o foco no estudante, como fase embrionária, ou seja, o aluno era o centro do processo educativo, um ponto fundamental na visão de Rogers (1973), que destaca o ceder da autoridade do professor, a prioridade quanto a iniciativa do aluno no processo educativo. Segundo o Plano pedagógico do CEMA, os Núcleos Estudantis eram a base de constituição da Comunidade Estudantil sendo apresentadas as atribuições normativas, a orientação e coordenação com autonomia e independência por parte dos estudantes, tornando o trabalho escolar harmônico e auto dinamizado (Maranhão, 1969a).

O CEMA era acompanhado pela Secretaria de Educação do Estado (SEEDUC), conforme a localidade e era reconhecido como Base de Recepção (BR) desde 1969, totalizando 29 instituições, nos municípios de São Luís, São José de Ribamar e Paço do Lumiar. Essa denominação (base de recepção/BR), era um facilitador para a análise estatística e pedagógica dos trabalhos desenvolvidos em cada unidade do CEMA.

A partir de 1985, essas BR tiveram nova denominação, conforme o parecer da Câmara de Ensino de 1º e 2º graus, por meio da Resolução nº 549/85, deixando de ser CEMA, assumindo a configuração de Unidade de Ensino, visto que a proposta de ensino televisivo estava sendo renovada para atender ao padrão educacional desse período (Quadro 8) (Maranhão, 1985).

Quadro 8 – Denominações atualizadas dos CEMA – CEE/MA (1985)

Nº	BASE DE RECEPÇÃO – BR	NOVA DENOMINAÇÃO
01	ANJO DA GUARDA	U.E. Anjo da Guarda
02	VILA MARANHÃO	U.E. Anjo da Guarda
03	FÁTIMA	U.E. Dr. Antônio Jorge Dino
04	COHAB	U.E. Cidade de São Luís
05	MATÕES	U.E. Cidade de São Luís
06	VILA EMBRATEL	E. C. dos Moradores da Vila Embratel
07	FUMACÊ	E. C. dos Moradores da Vila Embratel
08	VILA PALMEIRA	U.E. Estado do Maranhão
09	KENNEDY 1	U.E. General Arthur Carvalho
10	KENNEDY 2	U.E. Humberto de Campos
11	BEQUIMÃO	U.E. Manoel Beckman
12	TIBIRI	U.E. Prof. Francisco de Assis Sousa
13	PAÇO DO LUMIAR	U.E. Prof. Machadinho
14	IGAUÍBA	U.E. Prof. Machadinho
15	PAU DEITADO	U.E. Prof. Machadinho
16	RAPOSA	U.E. Prof. Machadinho
17	MAIOBA	U.E. Prof. Machadinho
18	CAMBOA	U.E. Prof. ^a Joana Batista Santos Silva
19	TIRIRICAL	U.E. Prof. ^a Maria do Socorro Almeida
20	COQUEIRO	U.E. Prof. ^a Maria do Socorro Almeida
21	IGAPERNA	U.E. Prof. ^a Maria do Socorro Almeida
22	QUEBRA POTE	U.E. Prof. ^a Maria do Socorro Almeida
23	RIO GRANDE	U.E. Prof. ^a Maria do Socorro Almeida
24	RIBAMAR	U.E. Prof. ^a Maria Elisa Almeida Silva
25	MAIOBINHA	U.E. Prof. ^a Maria Elisa Almeida Silva
26	MATA	U.E. Prof. ^a Maria Elisa Almeida Silva
27	RIO SÃO JOÃO	U.E. Prof. ^a Maria Elisa Almeida Silva
28	VINHAIS	U.E. Prof. ^a Maria Monica Vale
29	SANTA BÁBARA	U.E. Santa Bárbara

Nota: Unidade Escolar (UE)

Fonte: Material redigitado pela autora, em 2024.

Após a mudança de denominação dos CEMAs, a TVE-MA, a partir de 1991, passou a ser gerenciada pela Fundação Roquette Pinto, ou seja, pela União, atingindo uma abrangência de 96 escolas em 1995, ainda priorizando no seu esboço pedagógico, a valorização das personalidades dos alunos. Porém, em 2005, sendo gerenciada pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC), ocorreu a suspensão das transmissões de teleaulas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a televisão aparece como um entre outros recursos tecnológicos – meios eletrônicos – utilizados na Educação.

A Televisão é o meio de comunicação utilizado pela maioria das pessoas ...desempenha importante papel na sociedade como socializadora de informações, formas linguísticas, modos de vida, opiniões, valores, crenças... é também um meio de transmissão de programas com finalidades educacionais, dirigidos tanto a alunos como a professores...são encontradas nos canais convencionais e em canais que têm a programação voltada para a Educação, como TV Educativa (Brasil, 1998, p. 135).

Expressar sobre a funcionalidade da televisão e suas possibilidades no âmbito educacional em associação com as práticas pioneiras desenvolvidas pelos (as) orientadores (as) de Aprendizagem exige uma compreensão de seu significado no percurso histórico, que a configurarão como uma invenção midiática de grande potencial para a comunicação de massa.

Para Napolitano (2003, p. 12):

A midiabilidade é um dos principais problemas a serem pensados pela escola. Não se trata de tentar dissipar a influência da mídia na vida das pessoas, mas de explicitar este fenômeno e fornecer alguns pressupostos críticos, valorizando elementos culturais que muitas vezes o aluno já possui.

Sobre o êxito educacional alcançado pelo CEMA, podemos retornar à administração de Nunes Freire, na qual o processo educacional maranhense desenvolvido por meio da Televisão Educativa, nos CEMA, foi mantido, embora com novas diretrizes, como:

[...] promover a expansão do sistema de ensino por TV, nas quatro últimas séries do 1º grau no Estado, ampliar a oferta de escolarização nas quatro últimas séries do ensino do 1º grau, nas zonas rurais e urbanas do Estado, implantando gradativamente o sistema de ensino por TV, visando melhorar o padrão de qualidade do ensino (I Plano de Governo. Gov. Nunes Freire, 1975, p. 11 *apud* Costa, 2008, p. 62).

Em relação às políticas educacionais do I Plano de Governo de Nunes Freire (1975 *apud* Costa, 2008), destacamos as ações referentes aos Ginásios Bandeirantes assumidos pelo ensino municipal. Porém, sobre as instituições CEMA, nesse governo, sob o olhar político e educacional, foi apontado que o governo não havia priorizado a qualidade do ensino, e nem garantido a amplitude da oferta de vagas.

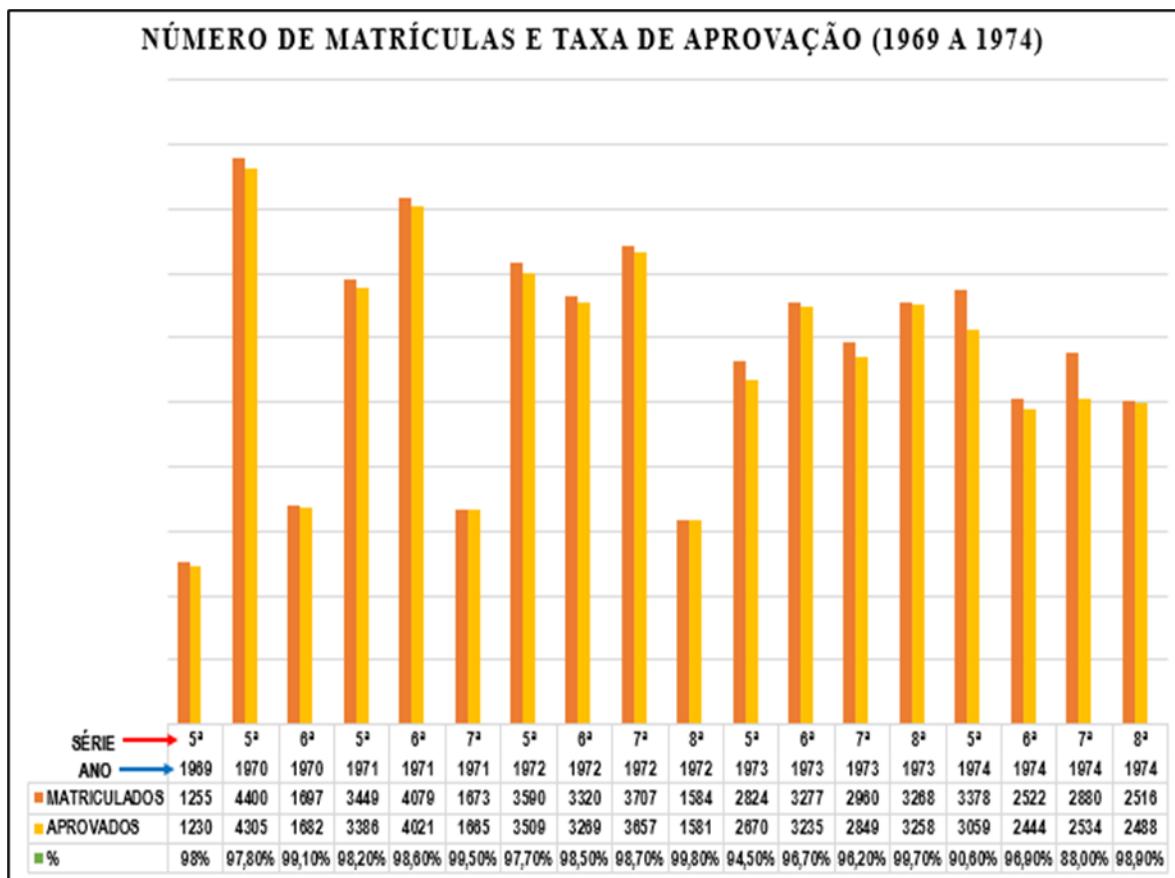
Consequentemente, Nunes Freire reformulou o seu discurso, tomando como foco dar continuidade a esse programa (o CEMA), que priorizava o número de indivíduos que concluíam 1º grau. Além disso, o programa recebia conteúdos conforme as exigências internacionais que eram atendidas pelos governos Federal e estadual. Por essa razão, o CEMA

se destacou como um dos projetos mantidos por Nunes Freire, resultando em uma consolidação durante sua administração.

Sendo essa uma das metas do governo estadual, dentre outras, para o ensino de 1º Grau: Aumento progressivo do número de matrículas, a consolidação do sistema estadual de televisão educativa, a absorção integral e gradativa dos Ginásios Bandeirantes. E a reestruturação do ensino pré-escolar (II Plano de Governo, Nunes Freire, 1976, p. 165 *apud* Costa, 2008, p. 62).

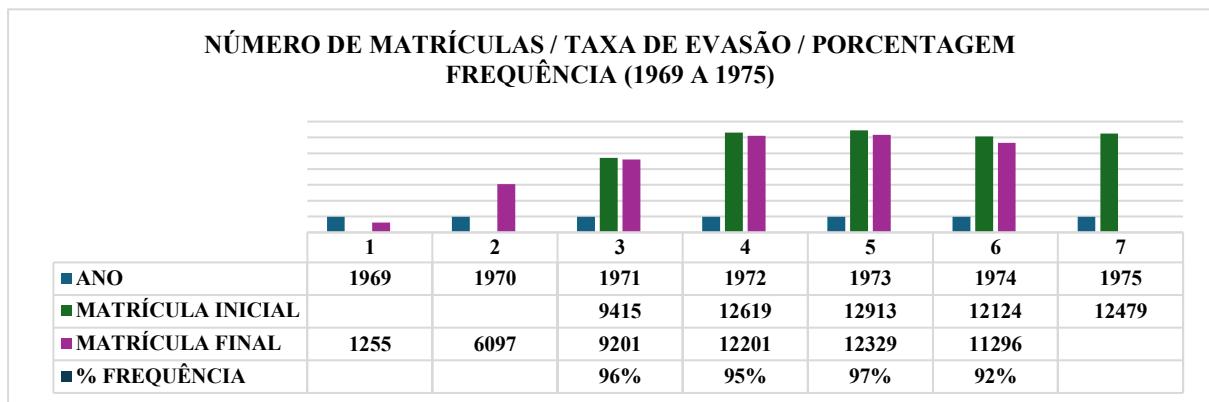
Desse modo, o CEMA alcançou o seu objetivo, quanto ao aumento progressivo das matrículas nessas unidades de ensino, atuando pelo sistema de telensino. Os Gráficos 1 e 2 demonstram que esse programa, na visão governamental, produziu relevantes benefícios educacionais no período de 1972 a 1975. O Gráfico 1 indica que os índices de aprovação não foram inferiores a 90%, e a estabilidade nas matrículas, tornando assim essa proposta satisfatória à demanda governamental. O Gráfico 2 traz uma comparação entre as taxas de aprovação e taxa de frequência, no tocante ao número de matrículas realizadas nos cinco primeiros anos de implementação da proposta de ensino.

Gráfico 1 – Número de matrículas e taxas de aprovação nos CEMA (1969 a 1974)



Fonte: Editado pela autora, em 2024 de Oliveira (1976, p. 8).

Gráfico 2 – Número de matrículas /taxa de evasão / porcentagem de frequência nos CEMA (1969 a 1975)



Fonte: Editado pela autora, em 2024 de Oliveira (1976, p. 8).

No Gráfico 1, verificamos que logo no seu primeiro ano de trabalho o programa atingiu 98% de aprovação dos estudantes da 5^a série, turma-piloto implementada para análise do trabalho dos orientadores de aprendizagem e da metodologia empregada. Pelo mesmo gráfico, apontamos o crescimento do número de estudantes, assim como, a ampliação de turmas e séries, garantindo a implementação da proposta na íntegra no município de São Luís.

No Gráfico 2, observa-se que o maior percentual de participação dos estudantes ocorre no ano de 1975, quando o programa de ensino televisivo disponibiliza matrículas para todas as séries (da 5^a à 8^a). Esses dados sugerem que a utilização da televisão na educação vai além da simples adição de um canal de comunicação; trata-se também do fortalecimento das escolas públicas (CEMA), assumindo um lugar de instituição voltada para atender às classes populares com um ensino diferenciado e atualizado. Desse modo, o programa de telensino no CEMA, na visão de Oliveira (1976, p. 9)

[...] fortalece consideravelmente a mobilidade social, proporcionando certificados de conclusão do 1º grau aos de mais baixo *status*, além de facilitar a emigração para as regiões mais desenvolvidas. A questão de se procurar saber se a mobilidade social e geográfica é uma meta desejável ou contrária aquelas voltadas para a comunidade [...] aparentemente, os alunos da TVE são bastante diferenciados, em termos de capacidade de liderança e habilidades sociais, dos outros estudantes, mesmo nas escolas do 2º grau.

Entretanto, é pertinente ressaltar que, ao analisarmos o programa da TVE, constatamos, em sua trajetória histórica, que diversas instâncias administrativas (Quadro 9) assumiram a sua gestão. Essa situação deve-se à magnitude dos investimentos, uma vez que havia aproximadamente 1.000 funcionários nas unidades do CEMA no contexto social ludovicense.

Quadro 9 – Percurso administrativo da TVE-MA (1969 a 2019)

ANO	INSTITUIÇÕES ADMINISTRATIVAS	Denominação
1969	Criada e dirigida pelo Governo do Estado do Maranhão (Lei nº 3.016)	TVE-MA
1983	Administrada pelo Centro de Televisão Educativa do Nordeste (CTVENE)	TVE-MA/ FUNTEVÊ
1986	Federalizada e dirigida pelo MEC (Carta circular S/N-GS/SE de 19/02/1986)	IMTEC/CEMA
1991	Governo transfere a responsabilidade para União (Fundação Roquette Pinto) – com a extinção das teleaulas	TVE BRASIL
2005	Incorporada pela EBC no intuito de gerar uma nova Rede Pública de Televisão.	TV BRASIL/ MA
2019	Administrada pelo IFMA através do decreto nº 9.660 de 1 de janeiro de 2019, deixando de ser emissora própria da TV Brasil.	CERTEC/IFMA

Nota: Centro de Referência Tecnológica do IFMA (CERTEC); Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
Fonte: Elaborado pela autora, em 2024.

A análise apresentada possibilita constatar que a memória reminiscente da TVE-MA se fundamentou em um ideário de inovação, marcado pela utilização da televisão no contexto escolar, em que destacam-se os seguintes pontos: o êxito alcançado por meio da otimização de sua proposta pedagógica, ao longo de mais de 20 anos de atuação junto ao corpo discente ludovicense; a inclusão de docentes provenientes de diversas áreas do conhecimento para assumir as telessalas, sendo alguns admitidos por meio de concurso federal específico para o sistema e outros através de concurso público estadual; o preconceito inicial enfrentado pelo programa, uma vez que não era aceito pela elite social, por ser uma alternativa educacional voltada para o público economicamente desfavorecido; a caracterização do programa como um investimento com elevado custo-benefício para sua manutenção; a consolidação do projeto como pioneiro, especialmente na oferta de uma instituição voltada para as classes populares, com ênfase na mitigação da escassez de vagas no 1º grau (Ensino Fundamental); e, finalmente, a promoção da cultura televisiva como um recurso importante para a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, em conformidade com as constatações anteriormente apresentadas, podemos reconhecer que a implementação das instituições CEMA na cidade de São Luís – MA desempenhou um papel fundamental na elevação da qualidade educacional local. Especialmente ao gerar resultados significativos para os alunos no período compreendido entre

1969 e 1990. Contudo, para atingir a qualidade desejada, esse programa exigiu a presença de profissionais que exercessem uma função humanizadora dentro dessa proposta, o (a) Orientadores (a) de Aprendizagem, anteriormente mencionados.

De fato, os orientadores de aprendizagem desempenharam um papel fundamental no funcionamento do CEMA. Atuando como mediadores entre as teleaulas e os alunos, esses profissionais foram essenciais para a implementação e eficácia do ensino televisivo. Com uma abordagem inovadora e dinâmica, os orientadores não apenas acompanhavam as aulas transmitidas pela televisão, mas também facilitavam a compreensão dos conteúdos, promoviam a interação em grupo e garantiam que cada aluno pudesse aproveitar ao máximo essa metodologia pioneira.

4.3 Orientadores (as) de aprendizagem: representações da identidade profissional

O CEMA apresentou-se como um modelo diferenciado de atendimento aos estudantes da época de sua implementação, principalmente por conta da adaptação terminológica de seus recursos humanos e materiais, o que permitiu o assumir de funções social e cultural diferenciadas quanto ao manuseio da televisão no dia a dia escolar.

A relevância dada a essa prática pedagógica em grande parte se deu por conta de que esse programa se caracterizou em um novo indicativo para uma nova era de comunicação escolar e vida cultural dos estudantes, substituindo parcialmente o uso do livro e do professor presencial pela transmissão do conteúdo pela televisão. De acordo com McLuhan (2002, p. 346):

Desde o aparecimento da TV, as crianças costumam ler com os olhos a 30 apenas 15 centímetros em média, da página - independentemente das condições de suas vidas. Com uma perfeita habilidade psicomimética, executam as ordens da imagem televisionada. Prestam atenção, investigam, aquietam-se e envolvem-se em profundidade. É o que aprendem a fazer na fria iconografia do meio das estórias em quadrinhos. A TV levou o processo bem mais adiante. E de repente as crianças se veem transportadas para o meio quente da palavra impressa, com seus padrões uniformes e rápido movimento linear. Inutilmente tentam ler em profundidade. Lançam na palavra impressa todos os seus sentidos - e ela os rejeita. A imprensa exige a faculdade visual nua e isolada, não a sensorialidade unificada.

Para Eco (2006, p. 351), a televisão:

[...] pode oferecer efetivas possibilidades de cultura, entendida esta como relação crítica com o ambiente. A TV será elemento de cultura para o cidadão das áreas subdesenvolvidas, levando-o ao conhecimento da realidade nacional e da dimensão mundo, e será elemento de cultura para o homem médio de uma zona industrial, agindo como elemento de provocação face a suas tendências passivas.

Conforme Napolitano (2002, p. 20), a televisão contribui no processo de socialização e divulgação dos conteúdos escolares:

[...] se a TV não é culpada pela crise da palavra escrita, obviamente ela se apresenta como um meio onde o domínio dos códigos escritos não é fundamental para a recepção básica das mensagens veiculadas. Esta característica da TV (e do rádio) possibilitou que inúmeros segmentos sociais, semialfabetizados ou mesmo analfabetos, tomassem contato com conteúdo diversos que antes só seriam possíveis por meio da palavra escrita.

Nesse sentido, o CEMA desenvolveu uma prática pedagógica diferenciada para a época quanto ao uso da televisão em sala de aula e, portanto, um formato *sui generis* de ensino. Com a transmissão exclusiva de programas com foco nos conteúdos planejados por uma equipe local, composta por técnicos e professores das diferentes áreas de conhecimento, reforçando o ideário de que a televisão é o professor midiático, responsável pela disseminação dos conteúdos.

Desse modo, como previamente mencionado, os Orientadores (as) de Aprendizagem (Figura 18) faziam a mediação dessa prática pedagógica, responsáveis pela dinamização das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Figura 18 – Planejamento e Reunião de Orientadores de Aprendizagem



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

A televisão na sala de aula, como qualquer outro recurso tecnológico, surgiu como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem e na reorganização cultural e educacional das instituições CEMA, no município de São Luís. Tendo o (a) Orientador (a) de Aprendizagem como agente mediador deste processo cuja prioridade era ser agente transformador da prática pedagógica desenvolvida nessas instituições. Porém, sobre o assunto, Carvalho (2005, p. 10) adverte:

Na sala de aula, pode-se supor que a televisão acarrete uma certa passividade por parte do aluno, no entanto, como explora muitos recursos - imagem, som e texto - oferece também a possibilidade de desenvolver ambientes que favoreçam a interatividade desses alunos com diversos contextos. Dependendo do que for proposto para a aula, o professor pode utilizar este recurso para promover debates e outras formas de participação do aluno.

O ensino televisivo, implementado pela TVE/MA veiculado nas instituições CEMA, priorizava em seu processo a participação ativa dos estudantes, a mediação dos OA, e as aulas transmitidas em uma conjuntura de escala industrial para atingir a maior quantidade de estudantes distribuídos nas diversas Bases de Recepção (BRs)²² existentes no território ludovicense. Uma estrutura que objetivava o êxito do programa.

Nesse sentido, destacamos a visão dos participantes desta pesquisa sobre os benefícios do CEMA em São Luís, identificados como muitos e destacando a figura do (a) OA. E por estar entre as metas do governo que os estudantes concluíssem o 1º Grau e seguissem as demais etapas de estudo, a relevância do trabalho do orientador de aprendizagem se acentua. Sendo que eles (as) reconhecem esse mérito quando mencionam com orgulho que muitos ex-estudantes do CEMA, hoje são juízes, professores universitários e empresários.

Segundo Carvalho (2005, p. 21), a televisão educativa “teria como objetivo a conscientização e responsabilidade na formação da cidadania e seriam alocadas classes de aulas públicas, dedicadas à educação, à informação, à cultura e entretenimento”. Reforçando que independente de recursos, o dia a dia escolar não pode excluir o caráter educacional. Nesse direcionamento, Ferrés, (1996, p. 93) reforça:

Educar na televisão significa transformar o meio em matéria ou objeto de estudo, educar na linguagem audiovisual, ensinar os mecanismos técnicos, econômicos de funcionamento do meio, oferecer orientação e recursos para análise crítica dos programas. [...] Concluindo: realizar uma abordagem do meio partindo de todas as perspectivas: técnica, expressiva, ideológica, social, econômica, ética, cultural. [...] Educar com a televisão, é incorporá-la à sala de aula, em todas as áreas e níveis do ensino, não para aumentar ainda mais o seu consumo, mas, para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas noções que pensam o processo do ensino televisivo, consideramos pertinente mencionar a questão da identidade profissional do OA. Posto que estes assumiram uma configuração ativa na reconstrução da memória sociocultural de sua práxis pedagógica no espaço temporal de 1969 a 1990. Segundo Castro (2007, p. 27):

Os lugares de memória não são espaços de recolhimento da poeira, dos enunciados, mas é onde ocorre a ressurreição de uma multiplicidade de enunciados oferecidos ao tratamento e à manipulação. Esses enunciados trazem a marca de um tempo, de um lugar, das estratégias de agregação e apropriação de determinados valores, conceitos e formas de ajustamento, de trama de jogos de poder, de rituais e rupturas nos grupos sociais organizados.

Após o período da ditadura, o perfil do (a) Orientador (a) de Aprendizagem foi se alterando. As diferentes gestões (Quadro 8) que assumiram a administração da TVE, com a estrutura de funcionamento do CEMA em declínio, foram impondo aos OA a busca pela

²² BR significa Base de Recepção, considerando o modelo institucional adotado através das unidades de ensino intitulada como CEMA, sendo que à medida que essas unidades eram ampliadas, eram enumeradas 01, 02...

autenticação estatutária e a valorização como profissional. Visto que estes(as) profissionais até então não tinham um posicionamento legal nos artigos da LDB. Nunes (2006, p. 23) sobre a construção da identidade profissional, esclarece:

Assim, encontram-se dois processos identitários heterogêneos: a atribuição da identidade pelas instituições e agentes em interação direta com o indivíduo – processo relacional (identidade para outro); e a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos – processo biográfico (Identidade para si).

Essa relação identidade para outro e identidade para si explica-se bem pela perspectiva histórico-cultural de ciência. Que sobre identidade profissional, considera o entendimento do modo como as pessoas construíram intelectualmente sua vivência profissional frente a realidade histórica. Nesse direcionamento, a obra *Por uma sociologia histórica das práticas culturais* de Chartier (2001) explica que não se pode esquecer de duas vertentes: o sujeito e o objeto. Isto é, nenhum dos dois pode coexistir, sem que haja uma interligação entre ambos, mesmo que cada uma tenha uma independência cultural e política. Portanto, o ser sujeito requer o formar e ter representações, assim como o ser objeto é ser conteúdo de uma representação.

Desse modo, entendemos que há necessidade em considerar os fenômenos históricos que envolvem os orientadores de aprendizagem, a partir das suas representações e práticas sociais. Nessa lógica, o historiador Chartier (2001) defende que as representações coletivas constituem matrizes de práticas construtoras do mundo social. E que ao se formular as bases da história social e cultural ocorre a exigência de tornar essas representações verdadeiras, a partir dos comandos de cada ato social.

Logo, no sentido entender melhor essa construção identitária-profissional, perguntamos aos (às) orientadores (as) de Aprendizagem: **Quais as atribuições do Orientador de Aprendizagem?**

O orientador de aprendizagem, como o próprio nome já diz, tinha como atribuição, orientar a aprendizagem dos estudantes, tendo como base a situação problema, deixada ao final de cada aula, como também trabalhar o político social dos estudantes (Maria Firmina dos Reis – BR Anjo da Guarda).

Nós orientadores de aprendizagem éramos um profissional qualificado para assumir a sala de aula, e éramos considerados a espinha dorsal do sistema, detentor de uma gama de conhecimentos e atribuições (polivalente) e importante para o desenvolvimento do ensino televisivo (Olímpio de Sousa Andrade – BR Cohab).

O orientador de aprendizagem era o facilitador do ensino-aprendizagem junto aos alunos. Precisava estar pronto com o entendimento de todos os conteúdos de cada disciplina para ajudar os alunos (Maria do Carmo Martins – BR Fátima).

O orientador de aprendizagem não podia dar aula, apenas orientar a aprendizagem dos alunos, elaborar seu plano anual, planejar as atividades para os clubes, garantindo o desenvolvimento político e social dos alunos (Artur Azevedo – BR Ribamar).

A atribuição do orientador de aprendizagem nos documentos era de suporte do professor que transmitia a aula pela televisão, porém na minha visão era professor

habilitado pois era o responsável por orientar e tirar dúvidas, ou seja, um poliglota disfarçado, pois tinha que dominar todas as disciplinas e seus conteúdos para dar suporte aos alunos (Maria Aragão – BR Vila Palmeira).

Nós éramos o elemento humanizador do ensino televisivo no CEMA, pois estávamos nas telessalas vivenciando a dinâmica da aula. Ao terminar a exposição do conteúdo pela televisão, seguimos em sala explicando, tirando dúvidas junto aos alunos, realizando atividades e discussões em grupo, ou seja, éramos o próprio professor (Aldenora Xavier - BR Vinhais).

Do que me lembro, os orientadores de aprendizagem, tinham por obrigação elaborar o plano de atividades diárias com base no plano de emissão de aulas, que recebemos com antecedência, para não atrasar o processo em sala. Além disso, a gente fazia o acompanhamento das aulas pela televisão, depois fámos trabalhar em sala com os alunos, aplicando as atividades dos manuais, até chegar a avaliação. O importante era que nós OA, não podíamos deixar de lado o cumprimento do planejamento que já tinha um modelo específicos, por causa dos resultados, dos dados que era prioridade para o programa (Raimunda Pereira – BR Tirirical).

Nosso trabalho era sempre coletivo, digo isso pois iniciei em sala e depois fui ser supervisora. Mas enquanto eu estava em sala nós fomos treinadas, tanto que o professor da TVE que iniciou desde a sua implementação era mais seguro, falo isso em relação aos colegas que já adentraram via concurso pelo Estado. A gente fazia muitos treinamentos em São Luís da TVE, além disso tínhamos as apostilas, para se estudar e está preparado para as aulas (Lourdes Ribeiro – BR Bequimão).

Para análise das respostas, tomamos como referência o Plano Pedagógico do CEMA (Maranhão, 1969a). Que sobre o Orientador de Aprendizagem, explica que este junto com os alunos se encarregaria de encaminhar e explorar a mensagem lançada pelo professor pela televisão. Devendo acompanhar o trabalho de cada grupo e de cada aluno, oferecendo respostas, animando com sua presença prestigiando a vida da classe.

No Plano Pedagógico do CEMA de 1969, o (a) OA é descrito como alguém que não estava ali para exercer a função de ensinar, uma vez que o conteúdo era transmitido por meio de outro professor via televisão. O documento colocava os (as) Orientadores (as) de Aprendizagem na posição de operadores do recurso midiático, encarregados de distribuir cadernos de atividades e manuais de apoio para facilitar a assimilação dos conteúdos (Maranhão, 1969a). No entanto, esse mesmo documento o caracteriza como professor. Eis a informação:

O nome Orientador de Aprendizagem define a função que lhe é atribuída: orientar, animar e auxiliar o aluno, na sua ação para a aprendizagem. Ele constitui a espinha dorsal do sistema de educação pela TV. É o pedagogo propriamente dito.

O Orientador de Aprendizagem é o responsável pela vida e funcionamento da telessala, tendo sempre em mente os objetivos que busca atingir, por isso lhe compete criar o meio (ambiente) onde o aluno encontre condições para atender sua necessidade, com vistas ao desenvolvimento integral de sua personalidade (Maranhão, 1969a).

Estes profissionais, a princípio, assumiram uma denominação de apenas operadores de televisão. Dado que a compreensão dos idealizadores da proposta sempre foi que o professor-produtor era o responsável pelo ensino, e não o orientador de aprendizagem que interagia com os (as) discentes. Esses profissionais iniciaram o trabalho na primeira sede do CEMA,

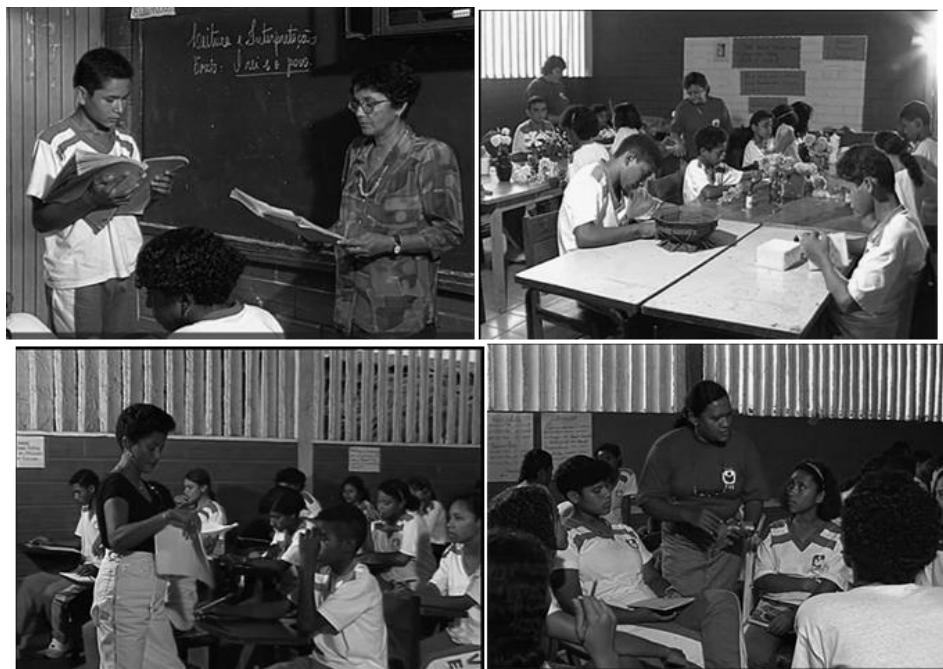
localizada no bairro do Cavaco (atual bairro de Fátima), ao lado do prédio da TVE. Campos (1983, p. 57) define o orientador de aprendizagem como aquele que:

[...] coordena o trabalho de recepção com os alunos. Ele não é uma máquina de dar aulas, mas um elemento que cria condições adequadas para que o telealuno queira algo, comprehenda, faça algo, tenha resultados. É o profissional que orienta, dinamiza e acompanha a aprendizagem na recepção.

O orientador de aprendizagem tinha a incumbência de aplicar os testes previamente desenvolvidos por uma equipe externa (produção), assegurando, dessa forma, o cumprimento de suas reais atribuições e a eficácia do docente no telensino. Contudo, para Barreto (2002, p. 37), esse profissional carregava “toda a responsabilidade pelo domínio dos conteúdos que chegavam à sala de aula”, independentemente da sua formação acadêmica.

Constatamos, assim, que os orientadores e orientadoras de aprendizagem constituíam um estilo social e profissional que atendia aos objetivos do programa de ensino televisivo. Dentro do contexto social mencionado, esses profissionais eram representações das “[...] estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem” (Figura 19) (Bourdieu, 1996, p. 115).

Figura 19 – Atuação dos orientadores de aprendizagem



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

As representações que os orientadores e orientadoras de aprendizagem detinham contribui para a compreensão acerca da realidade das diferenças. Considerando que o poder de classificar um indivíduo ou grupo social por meio da representação estabelecida pela cultura popular, seja como professor ou não professor, revela a habilidade de impor novas significações (Bourdieu, 1996, p. 107). Em outras palavras, evidencia que as representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva”.

Concordamos que a sala de aula é um ambiente repleto de eventualidades, fazendo com que o ensino seja uma ação complexa. Assim, comparando o profissional que atuava como OA e o que era destinado a apresentar as teleaulas, temos o documento publicado pela Fundação Getúlio Vargas em convênio com o PRONTEL²³, que destaca as atribuições do (a) apresentador (a) de teleaula (Figura 20), cuja responsabilidade consiste em:

Introduzir os tópicos principais do conteúdo dos programas; discorrer sobre os respectivos tópicos; estimular o debate dos assuntos em foco; dinamizar o espetáculo; improvisar situações, sempre que necessário; participar de programas como entrevistador (Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, 1978)

Figura 20 – Professor Apresentador e Orientador de Aprendizagem em suas funções



Fonte: Fundação Roquete Pinto (1996).

Logo, consideramos que contemplar as representações de si desses profissionais não significa apenas entender o seu lugar na proposta de telensino. Mas entender que são suas ações, atitudes e comportamentos, que fomentam a sua representação coletiva, caracterizando-a como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social [...] onde só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos” (Chartier, 1989/1991, p. 183).

²³ O PRONTEL tinha o objetivo de integrar, em âmbito nacional, as atividades didáticas e educativas, por intermédio do Rádio, da Televisão e outros meios, de forma articulada com a Política Nacional de Educação, implementado pelo Decreto nº 70.066, de 26 de janeiro de 1972.

Desse modo, considerando que os orientadores (as) de aprendizagem pertencem a um grupo unificado, julgamos pertinente compreender a representação de identidade profissional que possuíam de si.

Para discorrermos sobre as representações da identidade profissional do(a) orientador (a) de aprendizagem, apresentamos a concepção de identidade que o presente estudo está pautado. Ao estudar sobre a identidade em uma abordagem histórico-cultural, sustentamo-nos no conceito de identidade em uma dimensão social e coletiva, que vem se transformando socialmente com base na interação mútua desses profissionais. Desse modo, conforme Dubar (1997, p. 104), a “a identidade nunca é dada, é sempre construída”, o que nos revela que através dos processos de socialização, cada indivíduo se (re) constrói socialmente. Para tanto, trazemos ainda a concepção de *habitus*, como fator relevante no fortalecimento identitário dos indivíduos. Bourdieu (1983, p. 65), define como *habitus* como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados.

Nessa concepção, é o *habitus* de cada indivíduo que direciona o seu estilo de vida, mediante seu modo de pensar, sentir e agir no meio social. E nesse percurso lógico, temos ações individuais e coletivas que fortalecem os julgamentos políticos, morais e facilitam o processo de construção da identidade dos sujeitos. O que se reforça na visão de Pimenta (2000, p. 19), quando afirma que “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”. Nesse contexto, consideramos relevantes as colocações de Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48), sobre a ingerência das representações na construção da identidade docente, afirmando que: “Refere-se ainda ao conjunto de representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas”.

A partir dessas considerações, entendemos que cada profissional constrói um significado para sua atuação docente, conforme seu histórico de vida, sua compreensão de mundo, garantindo sua representação histórico-cultural. Segundo Chartier (2002a, p. 165):

Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante a pintura de um objeto, pelas palavras e gestos, por algumas figuras, por marcas – como os enigmas, os emblemas, fábulas, as alegorias. Representar no sentido jurídico e político é também manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade.

Na concepção de Chartier (2002a), a representação, dependendo do contexto histórico no qual o sujeito esteja envolvido, assume definições contraditórias ou distintas, dando

assim margem para interpretações sobre como a identidade analisada representa ou é representada. Complementando essa abordagem, Bourdieu (2004, p. 158) diz:

As representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses associados a ela) e segundo o seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social.

Pensar a construção da identidade sócio-histórica dos indivíduos, tomando por base os autores supracitados, exige considerar o grupo social e histórico em que estão envolvidos, a fim de rever também o poder de suas representações. Nesse processo cada indivíduo reavalia constantemente suas visões ideológicas, revitalizando as suas “lutas de representações”. Lutas, que, segundo Chartier (1990, p.17), têm uma significativa “importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio”.

Complementamos este pensamento, com a afirmação de Bourdieu (2006) que enfatiza que são nessas lutas pelas representações que está o maior desafio quanto a hierarquização de um grupo representativo, considerando a sua estrutura social. São assertivas que nos remetem a realidade documental do (a) Orientador (a) de Aprendizagem. No sentido de que no CEMA, mesmo tendo uma formação específica, assumiu um caráter de profissional polivalente para atender aos parâmetros e princípios do sistema televisivo adotado pelo governo do Estado do Maranhão.

Cabe registrar, que pelas histórias de vida profissional dos (as) participantes (as) nesta pesquisa, todos participaram do processo seletivo (concurso), sendo aprovados conforme a Proposta Pedagógica da TVE/MA, com base na filosofia inovadora quanto ao uso da televisão em sala de aula.

No sentido de avançar no entendimento sobre a identidade profissional dos (as) Orientadores (as) de Aprendizagem, questionamos os (as) entrevistados (as): **Na sua opinião como o Orientador de Aprendizagem reconhecia a sua identidade profissional?**

Nós éramos designados a fazer o trabalho de facilitador de aprendizagem, sendo este um dos principais objetivos da instituição. Acrescento ainda o trabalho em equipe que tínhamos enquanto OA que era o diferencial do sistema TVE onde os alunos através dos grupos específicos tinham seu desenvolvimento completo, a exemplo destaco os diferentes clubes com atividades diversificadas e sociais (Aldenora Xavier - BR Vinhais).

O orientador de aprendizagem era o profissional qualificado para assumir a sala de aula. Era considerado a espinha dorsal do sistema, detentor de uma gama de conhecimentos (a)tribuições que ia desde a elaboração de atividades diárias, exploração de aulas veiculadas com suporte do material impresso em mãos (manual do OA) e os alunos com as apostilas, além de práticas através de atividades desenvolvidas em grupos, responsável pela avaliação e recuperação e reunião de apoio a família. Sua função estava associada ao objetivo da proposta que era erradicar o analfabetismo (Mariana Luz – BR Tibiri).

Conforme os treinamentos que recebemos, ficava evidente que nós Orientadores de Aprendizagem, não éramos considerados o professor do programa, mas apenas um auxiliar na didática de sala, já que para os idealizadores o professor realmente era aquele que grava as explicações, ou seja, o que aparecia na televisão explicando o conteúdo. O que na minha opinião não era verdade, já que eu assim como os outros orientadores de aprendizagem, íamos tirar dúvidas, explorar o conteúdo em sala (Maria Aragão – BR Vila Palmeira).

No início do programa, ainda era incerto esse reconhecimento, já que a princípio o professor que apresentava a aula pela televisão era o único considerado professor, mas com a ampliação das bases de recepção, houve uma renovação do significado de orientador de aprendizagem, já que para sustentar o programa, houve uma validação da nossa prática em sala, a gente passou a ser considerado um novo tipo de professor, um multifuncional, já que desenvolvíamos praticamente todas as ações de um professor de sala regular, e a televisão passou a ser um recurso (Raimunda Pereira – BR Tirirical).

Com base nessas falas, percebemos que há uma contradição de referências sobre a identidade do (a) Orientador(a) de Aprendizagem, que ora é considerado professor (a) desse programa, visto que desenvolveu atividades complexas e variadas em sala de aula, ora é considerado apenas um auxiliar no funcionamento estrutural das telessalas. Sobre o assunto, o próprio Plano Pedagógico do CEMA de 1969, destaca que:

[...] o Orientador de Aprendizagem que, junto com os alunos se encarregará de encaminhar e explorar a mensagem lançada pelo professor através da televisão, acompanhando o trabalho de cada grupo e de cada aluno, oferecendo respostas, animando com sua presença prestigiando a vida da classe. Haverá um professor para cada matéria que dará aula na televisão para todas as turmas, ao mesmo tempo e em cada turma um orientador de aprendizagem, para o trabalho especificado. [...] o nome Orientador de Aprendizagem define a função que lhe é atribuída: orientar, animar e auxiliar o aluno, na sua ação para a aprendizagem. É o pedagogo propriamente dito (Maranhão, 1969a, p. 8).

Constatamos que pelo Plano Pedagógico do CEMA de 1969, o (a) orientador de aprendizagem não era denominado professor, apesar de que existia um professor para cada matéria (via televisão). Contudo, o OA realizava as atividades de um (a) professor (a), ao passo em que era a pessoa que estava em sala de aula, presencialmente, para tirar as dúvidas dos (as) alunos e alunas, explicar e reforçar o conteúdo ministrado pelo professor da televisão. Era rotineiro, o OA em frente à turma retirando dúvidas e explicando o assunto para facilitar a compreensão do conteúdo pelo (a) aluno (a). Nesse sentido, é compreensível a percepção de si do OA como professor (a).

Nesse sentido, tal constatação coaduna-se com as colocações de Pimenta e Anastasiou (2012, p. 20), sobre o conceito de identidade profissional docente. Que o comprehende como um processo de construção de significados que cada educador, enquanto ator e autor de sua prática, atribui ao exercício da docência no cotidiano. Tal construção ocorre a partir de seus valores, da maneira como se posiciona no mundo, de sua trajetória pessoal, de

suas representações e conhecimentos, além de suas angústias, aspirações e do significado que a atividade docente assume em sua vida.

O conceito de apropriação proposto por Chartier (2002a) revela-se igualmente pertinente sobre a percepção de si do OA como professor (a). Ele é entendido como práticas de produção de sentidos que variam conforme as relações entre o texto, a impressão e as diferentes modalidades de leitura, todas elas influenciadas por determinações sociais. Esse processo conecta-se diretamente à atenção do historiador, que analisa as apropriações possíveis dentro desse cenário. Tal pertinência está na ideia de que embora os textos direcionassem a posição do OA para simples auxiliar, a interpretação que as determinações sociais lhes permitiram fazer, certamente moldaram as representações que foram construindo de sua identidade profissional frente ao contexto vivido.

Ainda sobre identidade e representações, indagamos os participantes da pesquisa:
Quais fatores você considera mais importantes para a aceitação e a representação social dos orientadores de aprendizagem no contexto do CEMA?

A gente sempre lembra que foi um choque ideológico a aceitação, principalmente porque éramos responsáveis por trabalhar com os alunos todas as disciplinas, um desafio para mim, principalmente, pois formado em Matemática tive que me ajustar diante das outras disciplinas. Mas tínhamos as formações por equipes montadas pela sede para dar o suporte necessário aos orientadores em sala de aula (Olímpio de Sousa Andrade – BR Cohab).

Havia um conflito de entendimento, pois os orientadores de aprendizagem, tinham apenas a função de elaborar planos, planejar atividades diferenciadas, mas não podia dar aula, pois esse papel era do professor que gravava as aulas que eram transmitidas pela televisão (Maria Firmina dos Reis – BR Anjo da Guarda).

Eu destacaria o fator, de que sempre fomos professores, pois além de especialistas, éramos multifuncionais, pois desenvolvíamos ações em relação a todas as disciplinas, independente da aula ministrada na televisão. E outro fator é que depois de muitos anos, começou a decadência por não ter renda para manter os recursos televisivos, e fomos nós que sustentamos as instituições CEMA, assumindo dar aulas mais atualizadas, já que as aulas gravadas estavam desatualizadas. E isso garantiu o reconhecimento da nossa categoria tanto pelos alunos, por suas famílias, como pela sociedade (Aldenora Xavier - BR Vinhais).

Uma coisa importante com relação a ser orientador de aprendizagem, e que talvez tenha havido um desafio quanto a aceitação junto aos órgãos competentes dessa terminologia de orientador de aprendizagem. Na verdade, ali todos nós não éramos realmente o professor até mesmo porque a função nossa era orientar os estudantes após a transmissão da aula pelo apresentador. Então se tornou uma doutrina não chamar de professor o OA e no sistema televisivo na época essa terminologia de orientador era porque a nossa função mesmo era de orientar (Artur Azevedo – BR Ribamar).

O problema da aceitação da condição do OA de ser ou não o professor da sala, por anos gerou uma longa batalha judicial, pois fomos buscar decretos e portarias que garantiram, ou melhor que assegurassem que nós os orientadores de aprendizagem fossemos realmente considerados professores, porque orientador é apenas a função que foi determinada pelo programa, mas na verdade o título oficial era que todos nós somos professores acadêmicos formados e que essa tal funcionalidade de orientador

de aprendizagem foi inserido apenas para um determinado programa educacional (Maria Aragão – BR Vila Palmeira).

Eu sempre fui orientadora de aprendizagem, fiquei 18 anos nessa função, me aposentei com essa nomenclatura, e posso te dizer que hoje há muitos colegas que conseguiram mudar para professor, a base de muita luta com ações pelo sindicato. Na minha opinião, o termo OA, dentro dos próprios documentos de implementação do ensino televisivo, já era uma garantia de que realmente fomos professores, criamos uma representação sólida sobre nossa profissão (Mariana Luz – BR Tibiri).

As respostas nos direcionaram à seguinte síntese: Olímpio de Sousa Andrade (BR Cohab): Destaca Choque ideológico e multifuncionalidade – o choque ideológico inicial e a necessidade de adaptação dos orientadores de aprendizagem para trabalhar com todas as disciplinas, independentemente de sua formação específica. Isso evidencia a multifuncionalidade exigida desses profissionais, que precisavam dominar uma ampla gama de conhecimentos para atender às necessidades dos alunos; Maria Firmina dos Reis (BR Anjo da Guarda): Conflito de entendimento – menciona o conflito de entendimento sobre as funções dos orientadores de aprendizagem, que eram responsáveis por planejar atividades, mas não podiam dar aulas, uma função reservada aos professores que gravavam as aulas transmitidas pela televisão. Isso reflete a ambiguidade na definição das responsabilidades e na percepção do papel dos orientadores de aprendizagem; Aldenora Xavier (BR Vinhais): Reconhecimento como professores – afirma que os orientadores de aprendizagem sempre foram professores, desenvolvendo ações em todas as disciplinas e sustentando as instituições CEMA mesmo quando os recursos televisivos se tornaram escassos. Essa resposta destaca a percepção dos orientadores de aprendizagem como professores multifuncionais e a importância de seu papel na continuidade do programa educacional; Artur Azevedo (BR Ribamar): Desafio de terminologia e reconhecimento legal – aponta o desafio de aceitação da terminologia orientador de aprendizagem e a dificuldade de reconhecimento legal dessa função. A resposta sugere que a terminologia foi uma das razões para o descaso das autoridades competentes em relação ao sistema de ensino televisivo; Maria Aragão (BR Vila Palmeira): Batalha judicial pelo reconhecimento – relata a longa batalha judicial para que os orientadores de aprendizagem fossem reconhecidos como professores, destacando que a nomenclatura orientador de aprendizagem foi inserida apenas para um programa educacional específico, mas que todos eram professores acadêmicos formados; Mariana Luz (BR Tibiri): Representação sólida e valorização da identidade profissional – enfatiza que, apesar das dificuldades, muitos orientadores de aprendizagem conseguiram mudar sua designação para professores por meio de ações sindicais. A resposta destaca a construção de uma representação sólida sobre a profissão e a valorização da identidade profissional dos orientadores de aprendizagem.

As declarações apresentadas acentuaram uma ambiguidade em relação à compreensão das representações dos orientadores de aprendizagem em virtude de sua atuação no CEMA. De acordo com os entrevistados, a definição de OA está associada ao que é estabelecido pelo programa de ensino televisivo desenvolvido nessas instituições, o qual possui características profissionais específicas para esse processo educacional e pedagógico. A ambiguidade identificada entre as orientações contidas no Plano Pedagógico do CEMA de 1969 (Maranhão, 1969a) e as declarações dos entrevistados é evidente, uma vez que os documentos classificam o OA como um mero auxiliar, enquanto este se percebe como um professor ou professora atuante. Tal representação de si mesmo é construída na prática profissional, corroborando com as afirmações de Pimenta (2000) e as considerações de Chartier (2002a), que enfatiza que as representações são moldadas dentro do contexto sociocultural vivido pelas pessoas.

Aldenora Xavier (BR Vinhais) faz considerações interessantes sobre a sua identidade profissional. Ela reforça que desde o início os orientadores de aprendizagem realizavam atividades docentes, mas que isso se tornou mais evidente quando o programa foi perdendo o fôlego e deixando de usar os recursos midiáticos, devido aos custos. A partir de então, o OA assumiu as salas sendo responsável por ministrar as aulas e demais atividades necessárias.

Por esse entendimento, faz-se interessante mencionar que em resposta aos questionários aplicados a ex-alunos (as) do CEMA, identificamos respostas que reforçam esse reconhecimento dos (as) orientadores (as) de aprendizagem como professores. Uma das respondentes enfatizou que: “Nunca pensei sobre os OA como não professores. Eram eles que estavam conosco todos os dias. Trago na memória todas as vezes que a aula da TV encerrava e eles assumiam as explicações, principalmente matemática.” (Maria Raimunda Costa Santos - Ex-aluna).

Cabe-nos, assim, repetir o que já dissemos sobre a relação das representações com a ideia de ser percebido. Compreendemos que o O.A simbolizava as “[...] estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem” (Bourdieu, 1996, p. 107 e 115). As percepções que os orientadores e orientadoras de aprendizagem possuem ajudam na compreensão da realidade das diferenças, uma vez que o poder de classificar um indivíduo ou grupo social, com base na imagem estabelecida pela cultura popular como professor ou não professor, revela a capacidade de impor novas significações. Em outras palavras, ele demonstra que as representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a

realidade objetiva”. No caso do CEMA, entendemos que a relação com a comunidade escolar e comunidade em geral foi mais forte para a internalização da representação que possuíam deles (as), identidade profissional de professor (a).

As respostas dos entrevistados revelam uma série de desafios e ambiguidades na aceitação e representação dos orientadores de aprendizagem. A multifuncionalidade exigida desses profissionais, a ambiguidade na definição de suas responsabilidades e a terminologia utilizada contribuíram para a dificuldade de reconhecimento legal e social de sua identidade profissional. No entanto, as respostas também destacam a resiliência e a luta dos orientadores de aprendizagem para serem reconhecidos como professores, evidenciando a importância de seu papel na educação e a construção de uma representação sólida e valorizada de sua profissão.

Em prosseguimento, buscamos conhecer sobre a opinião dos (as) entrevistados (as) em relação ao reconhecimento legal de sua profissão. Foram questionados: **Na sua opinião, o Orientador de Aprendizagem foi legalmente reconhecido?**

Na minha opinião não fomos legalmente reconhecidos, considerando que tínhamos que assumir todas as funções de um professor, mesmo que na maioria dos casos o que nos designaram a fazer em sala, fugia da nossa formação acadêmica (Lourdes Ribeiro – BR Bequimão).

Nunca foram reconhecidos legalmente, apenas trabalhando com uma nomenclatura similar (Artur Azevedo – BR Ribamar).

Me aposentei como Orientadora de Aprendizagem, mas não tive a função reconhecida legalmente. Com a extinção do programa e das instituições CEMA ficou mais difícil a regularização da função de orientador de aprendizagem. Para nós que nos aposentamos no período de 2013, conseguimos a aposentadoria através de um processo pelo sindicato que reconheceu a gente como professor, por ordem do Ex-Juiz José Carlos do Vale Madeira, que a tempos atrás foi aluno do CEMA e reconheceu o esforço. Somente com esse processo houve o reconhecimento para podermos garantir a aposentadoria, mas nenhum documento legalizou oficialmente (Mariana Luz – BR Tibiri).

Muito interessante a fala do técnico Artur Azevedo (BR-São José de Ribamar), ele resume a situação do OA como alguém que trabalha com uma nomenclatura da função similar à de professor. Importante frisar que novamente em suas falas reforçam que se reconheciam professores de sala a ponto de buscarem na justiça esse reconhecimento. Interessante ainda foi o depoimento da Mariana Luz (BR Tibiri), que informa ter conseguido a aposentadoria reconhecida pela decisão de um juiz que foi aluno do CEMA e reconheceu o trabalho deles como professores.

Por esses depoimentos, verificamos que outro fator que contribuiu para essa dificuldade na definição da identidade profissional do (a) OA, foi o processo de desarticulação do programa e extinção das instituições CEMA. As sucessivas mudanças de gestão e de formato

da TVE provocavam mudanças na atuação do OA, o que afetou o processo de reconhecimento legal e o *status* da representação coletiva dos orientadores de aprendizagem.

É indiscutível que o Plano Pedagógico do CEMA de 1969 buscou definir claramente a função do(a) OA como colaborador no processo educativo. No entanto, a realidade seguiu um rumo distinto. Essa disparidade explica as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em reivindicar seus direitos como docentes. Ademais, é importante salientar que, nas sociedades com cultura escrita, a formalização dos conhecimentos facilita a elaboração de leis, normas e documentos que estabelecem e legitimam a autoridade. Tal situação favorece a estabilidade e a continuidade das estruturas de poder, uma vez que as normas codificadas são reconhecidas e respeitadas por todos, independentemente das particularidades individuais. Uma situação visível nas dificuldades enfrentadas pelo OA, visto que o escrito foi constantemente utilizado para justificar a sua posição de auxiliar.

Na obra *História Cultural: entre práticas e representações*, Chartier (1990) discute o uso da escrita pelo estado e a relação escrita e poder. Argumenta sobre como a escrita estatal desempenha um papel central na construção de representações e na consolidação do poder. Ele destaca que as práticas escritas são instrumentos estratégicos utilizados pelos estados para registrar, organizar e legitimar suas atividades. Essas representações, muitas vezes, refletem as relações de poder e os interesses das instituições dominantes, moldando a percepção e a interação das pessoas com as estruturas estatais. Dessa forma, a escrita não apenas documenta ações, mas também contribui para a formação de uma ordem simbólica que sustenta a autoridade estatal.

Dando continuidade, perguntamos: **Na sua opinião, quais motivos levaram a desarticulação do programa de ensino televisivo em São Luís? E como esse processo afetou os orientadores de aprendizagem?**

Por conta das políticas governamentais, passamos por muitas transições setoriais, e esse foi um dos maiores motivos a meu ver para esse desmanche e não continuidade do programa. No início do projeto era simplesmente para atender especificamente São Luís, mas ao estender para outros municípios como Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa esse sim foi o principal motivo para a desarticulação, pois perdeu o foco e os custos aumentaram muito, e o estado ficou sem condições de manter o número grande de bases de recepção que existia e não era mais fácil de ter o controle do sistema. Cada município começou a cobrar dos seus dirigentes que queriam que a expansão até os municípios fosse igual, sem rever a crise de inchaço das salas e escolas. Isso gerou a falta de recursos e consequentemente o sinal do sistema já não atendia a demanda já que os professores eram agora de dois órgãos distintos federal e estadual, e aí começaram a criar os problemas que já estava praticamente sem controle. Aqui, nosso choque de terminologia começa, pois o governo federal não aceitou mudança de terminologia e o estado nos assumiu como orientadores de aprendizagem, mas fez concurso com a denominação de professores para continuarem o trabalho nos CEMA (Olímpio de Sousa Andrade – BR Cohab).

Por ser uma proposta bem articulada e com resultados satisfatórios, foi alvo de muitos olhares inclusive do Ceará que veio *in loco* observar e levou a proposta para ser implementada lá. Mas tudo indica ser proposições políticas que levaram a desarticulação da proposta, e muita dificuldade para nos reconhecer como professores, principalmente no meu processo de aposentadoria que requereu muita luta e entraves jurídicos para favorecer e reconhecer o trabalho desenvolvido por todos nós orientadores de aprendizagem (Lourdes Ribeiro – BR Bequimão).

Falta de recursos financeiros e materiais; aulas defasadas sem condição de sustentar a proposta. Sim, a principal foi a redistribuição em outras instituições educativas do governo do Estado do Maranhão e a aceitação enquanto professor (Zenilda Soares - BR Vila Embratel).

Na minha opinião foram questões políticas, recebíamos verbas de outros países (Espanha, África e outros) para manter a proposta. Com a chegada de Castelo ao governo do estado do Maranhão começou o desmoronamento e até mesmo a rede Globo, ao se interessar pela estrutura do projeto, tomou posse, reestruturou desarticulando todo a proposta, mesmo tendo a Roseana assumido não conseguiu resgatar a ideologia primária dos CEMA. Com a implementação do telecurso toda a concepção de orientadores de aprendizagem e CEMA se extinguiu, um descaso para a população maranhense (Sotero dos Reis – BR Camboa).

A ampliação de BR foi um dos fatores agravantes para a compreensão da nossa função de orientador de aprendizagem. Por exemplo eu que acompanhava as BRs, com a ampliação desenfreada, havia escolas sem energia, outras sem televisão, mas com o adotar do ensino televisivo, havia escola sem os manuais, e a secretaria mandava livros de editoras para serem usadas sendo que as aulas da televisão estavam defasadas. Isso sim foi o início da extinção do programa e uma das nossas maiores dificuldades para que pudéssemos ter a regularização da nossa função de orientador de aprendizagem. Muitos por conta da dificuldade e falta de recursos para advogados, perderam emprego e fizeram novo concurso (Maria do Carmo Martins – BR Fátima).

Apesar de não ser orientador de aprendizagem, mas a minha esposa era, nós dois também sofremos duras desvalorizações, sofremos um processo de disponibilização, nós fomos afastados de nossas atividades por questões políticas, os funcionários do CEMA estavam sendo retirados de suas funções e tivemos que fazer novos seletivos para garantir o retorno as nossas funções. Corremos riscos de perda de trabalho com as alterações políticas (Raimundo Correia – BR Kenedy).

Na minha opinião muitos foram os fatores relevantes, apontados no relatório da TVE quanto ao seu processo de desestruturação funcional. Eu aponto dentre eles a falta de capacitação do corpo docente, corpo técnico e administrativo depois dos seus 07 anos de vigência, quando o Estado começou a fazer seletivos e concursos para novos funcionários com cargos diferenciados da proposta inicial da TVE/MA. Outro fator a não aquisição de aparelhos de televisão, antenas externas e internas para a continuidade do ensino televisivo. Ou seja, um desmoronamento estrutural que afetou fortemente nossa legalização enquanto orientador de aprendizagem (Raimunda Pereira – BR Tirirical).

A expansão do programa da TVE/MA a outros municípios exigiu novos profissionais e a qualificação exigiu recursos financeiros que o Estado já não tinha. Com isso fomos redistribuídos para outras instituições, assumindo novas funções e assim desvalorizando a nossa de orientador de aprendizagem. Outro grande fator na nossa desvalorização foi o fato de alguns terem o curso de Pedagogia, uma das exigências do programa, porém com a entrada de outros professores de diferentes áreas, o pedagogo foi muito sacrificado no reconhecimento como professor (Maria Aragão – BR Vila Palmeira).

Eu acredito que foi a falta de interesse do governo, não houve investimento já passado para a governabilidade do projeto ao Estado. Acredito também na falta de recursos, fora que foram muitas unidades escolares sendo implementadas e cada uma assumindo sua proposta o que no meu ponto de vista desarticolou, pois, cada município sobreviveu como pôde. Já que não tinham meios para repor e dar continuidade no telensino (Mariana Luz – BR Tibiri).

Em relação ao que você questionou sobre desarticulação, vejo que houve foi um enfraquecimento, por conta da falta do material didático. Isso era o que eu mais ouvia quando ia acompanhar as BR's, dos orientadores, que não tinha mais o apoio e os treinamentos, não tinha como trabalhar se os alunos não tinham o livro. Além disso, as reclamações maiores eram por conta da defasagem das apostilas e o principal recurso a televisão que muitos aparelhos já não funcionavam mais e não havia a reposição. Isso foi uma das principais causas para desarticular a proposta riquíssima do CEMA (Maria Firmina dos Reis – BR Anjo da Guarda).

Os testemunhos revelam diversos fatores que os entrevistados identificam como razões para a desarticulação do sistema de educação televisiva no Estado do Maranhão e, por conseguinte, para o reconhecimento da identidade profissional dos OA. Entre os fatores elencados, destacamos: a ampliação do alcance do programa sem a infraestrutura e os recursos financeiros adequados para uma assistência eficaz; as questões políticas; a deterioração dos recursos midiáticos, como a televisão; a ausência de apostilas, entre outros. Essas declarações também são significativas para compreender a representação profissional desses agentes na condição de professores, sendo reforçadas pelos entendimentos de Chartier (2002a) e Bourdieu (1998) acerca da relevância das experiências históricas vividas pelos indivíduos no fortalecimento das representações sociais desses grupos.

A investigação de documentos acerca da legitimidade da prática e das percepções dos OAs que exerceram suas funções nas instituições CEMA entre 1969 e 1990, com foco na análise do processo de formação de sua identidade profissional, fundamentada na abordagem da História Cultural proposta por Chartier (2002a, p. 17), revelou-se relevante. Este estudo possibilitou uma compreensão mais aprofundada das experiências históricas e da complexidade das interações sociais e culturais nas quais esses indivíduos estavam inseridos, o que contribuiu para elucidar a diversidade histórica e as lutas pela representação desses profissionais. Para ele: “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”.

Portanto, entendemos que o elemento identidade faz parte de um processo em construção, que pressupõe a participação ativa das pessoas. Nesse caso, os OAs, como principais agentes na construção do seu universo identitário, mediante a sua inserção no contexto histórico ditatorial, que certamente impactou na construção de sua representação. Nesse sentido, mesmo diante das diversidades de compreensões sobre o orientador de aprendizagem, os participantes envolvidos nessa pesquisa, se apropriaram do sentido de valorização da identidade profissional, exaltando que a representação coletiva desse profissional foi um diferencial na construção histórico-cultural do Orientador de Aprendizagem.

Os depoimentos dos participantes da pesquisa nos permitiram, portanto, constatar que o processo de reconhecimento identitário dos Orientadores de Aprendizagem foi significativamente impactado por uma série de problemas, incluindo questões institucionais, econômicas e culturais, além da extinção das instituições CEMA. No entanto, é importante enfatizar que as práticas educacionais desses profissionais ao longo de várias décadas foram cruciais para a formação de suas representações sócio-históricas e culturais.

Observa-se que foi nesses ambientes escolares que se apresentou a oportunidade para manifestar comportamentos e relações interpessoais, os quais fundamentaram essas representações. O reconhecimento da identidade e representação dos Orientadores de Aprendizagem reposiciona esses indivíduos em um contexto profissional, possibilitando a cada um deles o autoconhecimento como agentes históricos, sociais e políticos; além disso, eles sustentaram as incertezas relacionadas à sua identificação como professores com múltiplas funções nesse ambiente escolar. Também verificamos que a atuação dos Orientadores de Aprendizagem foi essencial para a credibilidade das instituições CEMA e da proposta de ensino televisivo em si. Apesar das diversas demandas políticas e estruturais enfrentadas, essa proposta possibilitou ampliar o ingresso ao ensino de 1º Grau de um número significativo de estudantes sem acesso à educação.

Magalhães (2004), em sua obra *Tecendo Nexos*, conceitua as instituições como organismos vivos, destacando que elas transcendem a mera estrutura física ou organizacional. Ele enfatiza que as instituições estão profundamente ligadas à memória, ao processo histórico e às tradições, sendo dinâmicas e sujeitas a mudanças ao longo do tempo. Segundo ele, a compreensão de uma instituição envolve uma série de elementos que configuram sua identidade e funcionamento, refletindo as alterações sociais, políticas, culturais e econômicas ocorridas ao longo do tempo.

No contexto do CEMA, podemos relacionar esse conceito com o processo de desarticulação dessa instituição. O CEMA, ao ser implementado, assumiu uma identidade própria, com uma metodologia inovadora de ensino televisivo que visava democratizar o acesso à educação e atender às necessidades educacionais da população maranhense. Ao longo dos anos, o CEMA se adaptou às mudanças políticas e sociais, refletindo a dinâmica de um organismo vivo.

No entanto, o processo de desarticulação do CEMA pode ser visto como uma interrupção no desenvolvimento desse organismo vivo. Diversos fatores contribuíram para essa desarticulação, como a falta de recursos financeiros e materiais, a defasagem das aulas gravadas, a expansão descontrolada das bases de recepção e as mudanças políticas que afetaram

a continuidade do programa. Esses fatores enfraqueceram a estrutura do CEMA, levando à sua desarticulação e, consequentemente, à perda de sua identidade e funcionalidade original.

Assim, a desarticulação do CEMA pode ser entendida como a morte ou a transformação de um organismo vivo que, ao longo do tempo, não conseguiu se adaptar às novas condições e desafios impostos pelo contexto político e econômico. A falta de continuidade e de apoio institucional resultou na extinção da instituição CEMA, que, apesar de ter deixado um legado significativo na educação maranhense, não conseguiu sobreviver às adversidades e mudanças impostas pelo tempo.

4.4 O olhar das ex-alunas do CEMA

Nesta parte da dissertação, abordaremos sobre o CEMA tendo por base a visão de ex-alunas que viveram essa experiência. No sentido de sustentar o uso das memórias, lembranças e recordações nesta dissertação, recorremos a Santo Agostinho, que em suas considerações afirma que é através das recordações que a origem dos fatos é extraída, pois para podermos lembrar de um fato ou algo vivenciado, é importante resgatar as memórias.

[...] E, todavia, não falaríamos delas, se não encontrássemos na nossa memória, não apenas os sons das palavras, segundo as imagens gravadas pelos sentidos do corpo, mas também as noções dessas mesmas coisas, que não recebemos por nenhuma porta da carne, mas que o nosso espírito, sentindo-as pela experiência das suas paixões, confiou à memória, ou a própria memória reteve, sem que estas coisas lhe tenham sido confiadas (Agostinho, 2008, p. 61).

Inicialmente, se faz necessário realizar a descrição das ex-alunas que são as participantes desta pesquisa situando-as cronologicamente no contexto das instituições CEMA. Temos a participação de 06 ex-alunas que cursaram o CEMA da 5^a a 8^a série, no período entre 1970 à 1980, nas Bases de Recepção da Kennedy, Anjo da Guarda, da Cohab e de Paço do Lumiar. Dentre elas, 05 concluíram o ensino superior, com formação em Pedagogia, Letras e História, e apenas uma concluiu somente o 2º grau. Esclarecemos que o fato das participantes da pesquisa serem todas mulheres não foi exatamente um critério de escolha, mas porque foram as pessoas que se colocaram disponíveis. Considerando a importante contribuição das ex-alunas, optamos pela permanência de seus respectivos nomes associado ao seu local de estudo, as Bases de Recepção (BR e nome do bairro) e o ano de inserção, como forma de valorização do seu processo educacional.

A fim de saber mais sobre o funcionamento das telessalas, perguntamos a todas as ex-alunas: **Como era o funcionamento da sala de aula no CEMA?**

Era chamada telessala com 49 alunos distribuídos em 7 equipes. Cada Equipe era um clube de estudo/atividades (Político; Religioso; Artístico; Científico; Social; Trabalho

(EPT) Ação Sanitária; cada clube também era responsável por uma disciplina de estudo. Ex: Português; Matemática; Ciências; História; Geografia; Inglês; Ensino Religioso e Educação para o Trabalho; Programa de Saúde; Educação para o Trânsito; Artes; estas distribuídas conforme a grade curricular da época. Um Orientador de Aprendizagem por sala que tinha como atribuição conduzir a exploração da situação problema deixada no final de cada aula (Ex-aluna da BR Kennedy – 1970).

As aulas eram transmitidas via televisão (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1980).

Geralmente a sala era dividida em equipes (Ex-aluna da BR Cohab – 1977).

O trabalho em sala tinha como foco certificar que nós estudantes estávamos evoluindo academicamente, e pra isso as atividades e grupos organizados na sala facilitavam o nosso desenvolvimento escolar associado a nossa vida em sociedade (Ex-aluna da BR Cohab – 1972).

A sala de aula tinha um líder e vice-líder. Era organizada em equipes. Cada equipe tinha responsabilidade em manter a higienização da sala, onde ao final da aula, organizava e limpava e recolhia o lixo (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1976).

A sala era espaçosa. A aula pela televisão sempre começava no horário. A Orientadora de aprendizagem sempre chegava junto com a turma. Assistíamos a aula com muita atenção. Cuidávamos da limpeza da sala. Erámos divididos em equipes, cada equipe com o seu clube de atividade. Participávamos de quase tudo na sala de aula. Era um trabalho envolvente, tenho boas lembranças (Ex-aluna da BR Paço do Lumiar - 1980).

Pelos argumentos apresentados, percebemos que na proposta educacional, a prioridade nas telessalas era oportunizar aos estudantes do CEMA conhecimentos não apenas científicos, mas permitir a formação de um agente de transformação social, visando o respeito sociocultural, o exercício da liberdade e capacidade crítica, além da convivência cooperativa. A instituição escolar através de sua prática pedagógica torna-se um espaço mediado por diferentes tomadas de decisões de seus estudantes e professores.

Conforme o Plano de Pedagógico do CEMA de 1969, “[...] a telessala recebe organização sui generis, dotada de autonomia e dinamismo e funciona como verdadeira miniescola. Assim, conduz-se por si mesma, sob a direção do Orientador de Aprendizagem sem necessidade de interferência superior” (Maranhão, 1969a, p. 5).

Compreendemos que as telessalas eram planejadas para promover um ambiente de aprendizado bem estruturado. A divisão dos alunos por equipes com responsabilidades específicas reforçava tanto a autonomia quanto o senso de coletividade. Além disso, a presença constante de um Orientador de Aprendizagem representava um suporte adicional para a assimilação dos conteúdos transmitidos, possibilitando maior segurança para os (as) alunos (as), condição essencial para uma situação de aprendizagem.

Chartier (2002a) enfatiza a importância das representações como mediadoras entre práticas sociais e realidades culturais, fornecendo um ponto de partida para compreender como os alunos das telessalas assimilavam e ressignificavam seu ambiente educacional. Nesse contexto, os papéis rotativos (líder, vice-líder, relator e avaliador) e o foco em áreas disciplinares específicas podem ser interpretados como representações organizadas de um

modelo formativo que visava não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a preparação para a vida em sociedade. Assim, é possível considerar como essas representações moldavam as práticas cotidianas e as formas de interação dentro do ambiente escolar.

Quanto a perspectiva de Viñao Frago (2000) sobre cultura escolar permite contextualizar o funcionamento das telessalas como um exemplo de inovação pedagógica dentro de uma estrutura cultural escolar específica. A organização das atividades em equipes multifuncionais e a integração de conteúdos disciplinares com temas práticos, como Educação para o Trabalho e Saúde, refletem uma adaptação da escola a demandas sociais e econômicas particulares.

Este conceito também pode ser relacionado ao cuidado compartilhado com a limpeza e manutenção do espaço escolar, uma prática que reforçava normas coletivas e promovia a internalização de responsabilidades por parte dos estudantes. Nesse cenário, as aulas televisivas desempenhavam um papel mediador fundamental ao combinar tecnologia e ensino, enquanto os orientadores de aprendizagem assumiam a função de facilitadores no processo reflexivo. Essa estrutura favorecia a criação de um ambiente colaborativo e autônomo, inserindo o cotidiano dos estudantes em uma lógica pedagógica que ia além da transmissão unilateral do conhecimento. Dessa forma, os conceitos teóricos de representações e cultura escolar contribuem para entender como o funcionamento das telessalas era construído a partir de representações culturais e práticas educativas inovadoras que marcavam a experiência no CEMA.

Na continuidade das entrevistas, foi perguntado sobre: **Outras memórias referentes a sua participação na telessala? Qual (is) você se recorda?**

Muitas memórias, os trabalhos em equipe onde cada aluno tinha uma função: líder; vice-líder; redator; relator avaliador; cronometrista; amigo. Leituras de romances em grupo; feira de artes; feiras de ciências; nas aulas de EPT (educação para o trabalho) aprendíamos trocar lâmpadas; preencher cheques, ir ao banco.....As eleições eram um treino com campanhas onde os candidatos precisavam apresentar seus projetos e defender um verdadeiro exercício de cidadania e vivência democrática. São muitas lembranças (Ex-aluna da BR Kennedy – 1970).

Sentávamo-nos em grupo de 6 alunos e todos nós tínhamos obrigação de ser uma figura social, ora líder, ora vice-líder, ora redator (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1980).

Lembro-me que fui escolhida pra ser líder de turma. Tinha muita responsabilidade pois tínhamos que estudar para defender os assuntos estudados (Ex-aluna da BR Cohab – 1977).

Foi muito bom ter sido estudante do CEMA, pois embora às aulas ministradas pela televisão e ter a orientadora de aprendizagem para tirar dúvidas e explorar as aulas, a aprendizagem ocorria de maneira proveitosa, prazerosa (Ex-aluna da BR Cohab – 1972).

Contribuía com as atividades na sala de aula. Distribuía materiais didáticos na sala como: as apostilas por área de conhecimento, colocava as atividades no quadro, fazia revisão dos assuntos junto com as equipes (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1976).

Eu sempre fui líder de turma. Isso tudo me ajudou muito na construção do senso de responsabilidade. Ajudava a Orientadora de Aprendizagem em todas as atividades. Organizava a distribuição das apostilas, apoava as atividades como feiras, cordéis, atividades teatrais. Desenvolvi muitas habilidades a partir do CEMA. Mas uma lembrança do CEMA que sempre me acompanha não tem a ver com a minha participação, tem a ver com as aulas da TV e textos das apostilas. Aprendi músicas e poemas que nunca esqueci: Luiz Gonzaga, Vinícius de Moraes, enfim as aulas do CEMA também ajudavam no conhecimento da arte e da literatura (Ex-aluna da BR Paço do Lumiar –1980).

Com base nos registros supracitados, destacamos que um dos pilares do telensino era de fato a autonomia do telealuno, pois para o sistema, ele era o principal responsável em desenvolver de forma diferenciada e com qualidade sua própria aprendizagem. Referendando o exposto, no Plano de Pedagógico do CEMA de 1969, era definido que: “Cada telessala do sistema maranhense de televisão educativa, integrando o Centro Educacional do Maranhão – CEMA – constituirá um Núcleo Estudantil onde o aluno desenvolverá, de modo integrado e equilibrado sua formação” (Maranhão, 1969a, p. 34).

Como um ciclo pioneiro, o telensino/CEMA sustentava-se em um de seus pilares, o desenvolvimento integral do telealuno. Para o sistema, o telealuno era responsável por sua própria aprendizagem. Após as aulas da TV, eles tinham uma rotina prioritária de formação em grupos para discutir textos, trabalhos, aulas.

As ex-alunas recordam com carinho a experiência enriquecedora proporcionada pelo CEMA. O trabalho em equipe era central, exigindo cooperação constante e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. As tarefas envolviam práticas interdisciplinares, como feiras de ciências e artes, leituras coletivas de romances, e atividades em Educação para o Trabalho, que iam desde trocar lâmpadas até ações simuladas de cidadania, como campanhas eleitorais dentro da escola. Muitas delas destacaram as responsabilidades por funções específicas no grupo e o aprendizado prático vinculado à liderança e organização. Enquanto líderes, tinham que estudar e defender temas abordados nas aulas, o que contribuía significativamente para sua formação crítica e social. As aulas televisivas também deixaram impressões duradouras: músicas de Luiz Gonzaga e/ou poemas de Vinícius de Moraes, por exemplo, continuam sendo lembrados como parte importante do aprendizado cultural.

Buscando as referências sobre núcleos estudantis no próprio Plano de Pedagógico do CEMA de 1969, temos que...

O Núcleo Estudantil será o Conjunto de Equipes de Estudo e de Centro de Trabalho composto, livremente pelos alunos, conforme suas tendências, aptidões ou aspirações. As equipes de Estudos assumirão os Centros de Trabalho, complementando-se ambos como meio para a aprendizagem do aluno em formação. Cada equipe de Estudos

encarregar-se-á da função de um Centro de Trabalho, podendo haver rodízios periódico no exercício desta função, durante o ano. Haverá, em cada Núcleo Estudantil, seis Centros de Trabalho, conforme as seis áreas seguintes: científica, artística, econômica ou prática, religiosa, social e política (Maranhão, 1969a, p. 8).

As falas transcritas apontam sempre que os trabalhos de cada telessala eram estruturados na formação de equipes de trabalho, os núcleos estudantis. Pensar essa estrutura, remete-nos a Chartier, quando enfatiza a maneira como as práticas culturais e as formas de transmissão de conhecimento moldam percepções e identidades, construindo representações. Nesse contexto, as experiências relatadas pelas ex-alunas são construções sociais vinculadas às representações criadas pelas dinâmicas do CEMA, como as práticas interdisciplinares e atividades culturais propostas.

De sua parte, o conceito de cultura escolar desenvolvido por Viñao Frago (1995, 2000) complementa essa análise ao abordar a escola como um espaço de socialização que articula práticas, valores e conteúdo específico. As recordações sobre o trabalho em equipe, liderança e aprendizado prático demonstram como a cultura escolar do CEMA contribuiu para a formação das alunas, integrando dimensões cognitivas, sociais e culturais. Isso é evidenciado nas atividades como feiras de ciências, leitura compartilhada de romances e simulações de campanhas eleitorais, que não apenas fomentavam habilidades técnicas e cidadãs, mas também promoviam uma experiência coletiva de olhar crítico sobre o mundo.

Portanto, os conceitos de Chartier (1990, 2002a) sobre representações e de Viñao Frago (1995, 2000) sobre a cultura escolar ajudam a entender como as práticas pedagógicas da telessala se tornaram significativas para essas alunas. Essas lembranças não são meramente individuais, mas expressam um sistema de valores e significados partilhados no ambiente educacional. Além disso, o impacto duradouro das aulas televisivas, com elementos culturais como músicas de Luiz Gonzaga ou poemas de Vinícius de Moraes, evidencia o papel da memória cultural como componente crucial na experiência pedagógica do CEMA. Tais memórias refletem a interseção entre aprendizado formal e vivências simbólicas.

Posteriormente, às ex-alunas: Na sua concepção, quais foram os benefícios dos núcleos estudantis desenvolvidos nas instituições CEMA para os estudantes?

Saber viver em sociedade; combater o individualismo; viver em grupo respeitando e amando o próximo (Ex-aluna da BR Kennedy – 1970).

Orientação profissional através de palestras (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1980).

A carteira estudantil, essa foi nossa liberdade social (Ex-aluna da BR Cohab – 1977).

Muitos, foi nos núcleos que aprendemos a ter orientação correta que facilitaram minha vida dentro e fora da escola. A exemplo tenho os debates políticos, que exigiam da gente uma análise crítica, e para isso a gente estudava muito para defender uma ideia. Isso facilitou nossa compreensão acerca do que era enfatizado na política e na história e de certa forma me influenciou a ser professora de (Ex-aluna da BR Cohab – 1972).

Ele nos orientava em diferentes funcionalidades. Eram organizados para aprendermos sobre a liderança para as salas. Para aquela época, éramos conduzidos ao Desfile Estudantil, aos jogos JEMES, além dos torneios de futebol. Isso facilitou nossa interação na sociedade com outros estudantes (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1976).

As atividades dos núcleos estudantis eram exercícios de cidadania. É contraditório como em plena ditadura militar, nós do CEMA vivenciávamos o exercício cidadão. A escola era para nós esse lugar de autonomia relativa, mas de autonomia. Sou graduada em História e Pedagogia, tenho mestrado e doutorado, e acredito que muito do que fiz depois está relacionado com a minha vivência no CEMA (Ex-aluna da BR Paço do Lumiar – 1980).

Diante das recordações expostas, foi possível notar que, para elas, foi prazeroso relembrar os tempos de telealunas, destacando fatos ocorridos naquela época e que ao rememorá-los durante a entrevista, ainda tinham um sentimento de orgulho por terem feito parte dessa conquista histórica e educacional. Outro fator em ênfase nas memórias das ex-alunas foi a participação ativa dos telealunos na construção do próprio conhecimento, tornando-se protagonistas do seu projeto de vida, ou seja, autônomos do seu próprio aprendizado.

Conforme Bourdieu, este em suas considerações questiona a neutralidade da escola, quando se apropria de uma prática de reprodução de desigualdades sociais e valores de grupos dominantes. Entretanto, respaldamo-nos nessa ideia, quando a proposta desenvolvida nos CEMA, sustentou-se de forma diferente ao exigir a autonomia do telealuno, com participação ativa na construção do próprio conhecimento.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p. 53).

Assim, a escola deve ser considerada um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. Reforçar o elo de ligação entre educação e cultura, por meio de uma prática de ensino de qualidade. Com vistas a essas considerações, perguntamos às ex-alunas: **Você considera o ensino proporcionado pelo CEMA como um ensino de qualidade? Por quê?**

Muita qualidade; com Proposta e aulas excelentes. O projeto Político Pedagógico perfeito (Ex-aluna da BR Kennedy – 1970).

Sim. Devido a orientação pois aula transmitida pela televisão (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1980).

Em parte, sim, porém faltava mais empenho por parte de alguns orientadores em explanar os conteúdos abordados nas teleaulas (Ex-aluna da BR Cohab – 1977).

Sim de grande relevância para nós na época e de qualidade. A televisão tornou-se um meio de comunicação muito próximo de todos nós estudantes, e a prática em sala como orientador, garantiu a todos nós contextualização dos conteúdos, que de certa forma estavam próximos de nossa realidade, pois eles traziam através do material de apoio relacionar com situações reais da vida em sociedade (Ex-aluna da BR Cohab – 1972).

Bom, para mim foi, pois o que sei em termos de conhecimento básicos foi desse período. Pois tinha uma metodologia de estudo. E no horário livre fazia as revisões e já estudava pra aula do seguinte (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1976).

Sim. Como relatei anteriormente, aprendi muito no CEMA sobre Arte, Literatura, História, e outros assuntos que muito me ajudaram em outros momentos. O funcionamento era muito bem planejado. Essa organização e disciplina eram referenciais de qualidade (Ex-aluna da BR Paço do Lumiar-1980).

Magalhães (2004) destaca que instituições educativas não são apenas espaços de transmissão de conhecimento, mas também ambientes de construção de valores, saberes e práticas sociais, que refletem contextos culturais e históricos específicos. Nesse sentido, sua abordagem permite que se perceba o papel inovador do CEMA na reconfiguração das possibilidades pedagógicas no estado do Maranhão.

Os testemunhos apresentados sobre os CEMA's sustentam essa perspectiva. As unidades CEMA implementaram uma pedagogia inovadora, concretizada pelo Telensino, que não apenas ampliou o acesso à educação como também qualificou o processo de aprendizagem. A eficácia relatada pelas ex-alunas, bem como os resultados quantitativos e qualitativos alcançados, demonstram que a inovação foi profundamente enraizada em um compromisso com a transformação educacional. Essa iniciativa se ajusta à visão de Magalhães no sentido de que uma instituição educativa deve construir um espaço onde o aprendizado seja significativo e plenamente contextualizado. Os números impressionantes – mais de 20 mil alunos alcançados nos primeiros anos, muito além da meta inicial de 6 mil – reforçam o impacto positivo dessa proposta pedagógica.

Além disso, os depoimentos destacam a qualidade do ensino como fator-chave para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, evidenciando como o CEMA ajudou a criar uma cultura escolar de qualidade. Esse legado vai ao encontro da ideia de Dussel e Caruso (2003) sobre reinterpretar práticas escolares, mostrando que os modelos educacionais podem ser reinventados de forma eficaz ao atender às necessidades contemporâneas.

Portanto, com base nos dados mencionados e na perspectiva teórica de Justino de Magalhães, conclui-se que o ensino proporcionado pelo CEMA pode ser considerado de qualidade devido à combinação entre inovação pedagógica, acessibilidade ampliada e impactos concretos na vida acadêmica e pessoal de seus estudantes. A integração desses aspectos reflete um modelo educacional relevante que dialoga tanto com os desafios locais quanto com as tradições e reinvenções no campo da educação.

Em linhas gerais, isso demarca outrossim um aspecto peculiar da trajetória intelectual dos estudantes remanescentes do ensino desenvolvido nas instituições CEMA, a maturação pessoal e social com base na qualidade do ensino. Mediante essa afirmação,

questionamos as ex-alunas sobre: **O ensino desenvolvido pelo CEMA proporcionou algum benefício para o seu crescimento intelectual e para a sua vida adulta? Em caso afirmativo, quais?**

Sim. Tudo que sei e que aprendi depois foi só aperfeiçoamento. Aprendi saber ouvir; respeito ao diferente; pontualidade; assiduidade; solidariedade; Fraternidade. Além disso, garantiu meu ingresso na faculdade e ser aprovada no concurso para atuar nas unidades CEMA (Ex-aluna da BR Kennedy – 1970).

Sim. Era um ensino de qualidade (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1980).

Sim, com certeza, eu como aluna sempre procurei tirar o máximo de informações das teleaulas (Ex-aluna da BR Cohab – 1977).

Sim, pois tive a oportunidade de aprender rotina de estudo, a ponto de conquistar êxito em concurso e na faculdade. A disciplina do CEMA garantiu um outro olhar pra mim, pena que a proposta foi sendo desestruturada, por falta de recursos (Ex-aluna da BR Cohab – 1972).

Sim. Hoje tenho na memória os conhecimentos que aprendi. Graduei em História /UFMA. Me ajudou na conclusão do MESTRADO em Lisboa Mestrado validado pela UFMA. Com as dinâmicas consigo até hoje levar esses conhecimentos para o Grupo de pesquisa/UFMA e.... garantiu que eu obtivesse a função Professora (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1976).

Sim. Um dos maiores benefícios que o CEMA me proporcionou foi a disciplina de estudo que se encaminhou para uma disciplina pessoal que muito tem contribuído com a minha formação. Aprendi no CEMA a ter uma visão ampliada das coisas e sempre ter uma direção quando se trata de situar o conhecimento (Ex-aluna da BR Paço do Lumiar – 1980).

Os depoimentos ressaltam que a autodisciplina cultivada nas telessalas resultou em uma vida intelectual ativa para os estudantes, tornando-se uma habilidade natural durante o processo de aprendizagem. Além disso, ao destacarem que as práticas desenvolvidas nesse modelo ainda são aplicadas em suas carreiras profissionais, reforça-se a percepção de que a proposta da TVE/MA foi verdadeiramente inovadora. Essa análise reafirma que, no período histórico analisado, as instituições CEMA desempenharam um papel crucial ao evidenciar as representações, econômicas, culturais e políticas compartilhadas entre os orientadores de aprendizagem e os estudantes do Telensino.

Essa reflexão é corroborada pela perspectiva de Chartier (2011b, p. 16), segundo a qual “não existe história possível sem articular as representações das práticas e as práticas das representações”. Além disso, o autor complementa que todo estudo histórico exige a análise dos sistemas de representação e dos atos por eles gerados, destacando seu caráter essencialmente cultural.

Nessa leitura, conceito que ainda se aplica à compreensão dos depoimentos das ex-alunas é o de *habitus*. Sobre o qual, Bourdieu sugere que as disposições adquiridas em determinados contextos educativos moldam práticas e percepções, influenciando a trajetória do indivíduo tanto intelectual quanto profissionalmente. No caso do CEMA, a autodisciplina

vivenciada nas telessalas seria uma manifestação desse *habitus*, incorporando valores e práticas que os alunos levaram adiante em suas vidas adultas. Além disso, o poder simbólico das instituições educativas pode ser visto na maneira como o CEMA estruturou não apenas o aprendizado técnico, mas também a construção de capital cultural.

A metodologia inovadora das telessalas promoveu não apenas a aquisição de conhecimento formal, mas também hábitos culturais e intelectuais valorizados socialmente. Este aspecto está associado à ideia de que a educação organiza e legitima determinadas práticas culturais, conferindo-lhes prestígio e valor. Por fim, ao destacar que essas práticas continuam aplicadas nas carreiras profissionais das ex-estudantes, é possível dialogar com a noção de capital cultural objetivado, onde o aprendizado transcende o ambiente educacional e se converte em competências reconhecidas no campo profissional. Verifica-se, portanto, que as práticas educativas criam uma interseção entre economia, cultura e política no ato de moldar o indivíduo e sua posição social.

Dando continuidade à análise dos depoimentos, questionamos as ex-alunas: **Como você avalia o trabalho do Orientador de Aprendizagem?**

Trabalho de muita dedicação; desafiador pois era um conhecedor de áreas múltiplas o que denominávamos generalista; mas o que melhor definia era o Amor aos alunos; era professor; psicólogo; verdadeiro educador (Ex-aluna da BR Kennedy – 1970).

Ótimo. Mesmo com a novidade de usar a televisão como recurso (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1980).

Um trabalho árduo que pra época, exigia a capacidade do orientador de tirar as dúvidas dos alunos e assim preparar ele para a série posterior (Ex-aluna da BR Cohab – 1977).

Um trabalho de excelência e desafiador, pois mesmo sendo professor formado em uma área específica, tinha o compromisso de ser “generalista”, ou seja, nos ensinar em todas as disciplinas, com maestria, para ninguém ter dúvidas do assunto apresentado pelo professor da televisão (Ex-aluna da BR Cohab – 1972).

Era excelente. Pois após as aulas da televisão, faziam a revisão dos assuntos abordados. Tínhamos o caderno de atividades e sempre estávamos resolvendo as atividades em sala sob a orientação do orientador (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1976).

Excelente. Eles/as eram polivalentes. Tinham que ter domínio sobre todas as disciplinas, algo impossível. Mas eles/as viviam esse desafio. Eram responsáveis, pontuais e muito se esforçavam para explicar os assuntos (Ex-aluna da BR Paço do Lumiar – 1980).

As vantagens apontadas pelas ex-alunas superam as desvantagens destacadas quanto a potencialidade e profissionalismo do (a) Orientador (a) de Aprendizagem, sustentando que eram importantes e essenciais para a Proposta Pedagógica da TVE/MA. Além do fato de serem polivalentes, esses professores estavam com os estudantes o período todo, o aspecto da familiaridade era algo importante para fortalecer a prática pedagógica das telessalas e garantir que o estudante se envolvesse no estudo.

As respostas apresentadas deixam evidente o grande apreço e reconhecimento das ex-alunas pelo trabalho dos Orientadores de Aprendizagem do Telensino do CEMA. As declarações convergem para destacar características essenciais desses profissionais, como dedicação, versatilidade, habilidade pedagógica e compromisso em atender às demandas dos alunos e alunas. A primeira resposta ressalta o perfil humanizador do orientador, exaltando a dedicação aos alunos como uma qualidade central, além de descrever a multifuncionalidade do educador, que desempenhava papéis variados.

As demais contribuições reforçam essa visão ao elogiar o desafio de ser um generalista em uma época que exigia amplo domínio de diversas disciplinas. A habilidade na transmissão de conhecimento é consistentemente destacada, com as ex-alunas apontando o esforço desses profissionais em garantir o entendimento completo do conteúdo. Outro ponto recorrente nos depoimentos é a adaptação ao uso da televisão como ferramenta pedagógica, considerada inovadora para a época. As respostas indicam que os orientadores desempenharam com competência o papel de mediadores nesse processo, complementando as aulas com explicações claras e atividades de revisão prática.

Aspectos como organização, responsabilidade e pontualidade também são mencionados, mostrando uma preocupação dos orientadores não apenas com a transmissão do conteúdo acadêmico, mas com a formação integral dos estudantes. Em suma, o trabalho foi amplamente elogiado como árduo, desafiador, mas exemplar e eficaz.

As reflexões de Julia (2001) e Viñao Frago (1995) sobre a cultura escolar oferecem um referencial teórico robusto para sustentar a análise dos Orientadores de Aprendizagem no contexto do Telensino e da TVE/MA. Eles enxergam a escola como uma instituição polissêmica, onde práticas pedagógicas, relações sociais e dinâmicas institucionais coexistem em constante transformação. Esse conceito permite compreender como a atuação dos Orientadores de Aprendizagem foi essencial para a criação de práticas educativas que transcendiam a mera transmissão técnica de conhecimento, integrando aspectos humanos, culturais e tecnológicos.

Viñao Frago (1995) destaca que a cultura escolar se manifesta através de um conjunto de estratégias e práticas implícitas e explícitas que estruturam as experiências escolares cotidianas. No caso dos Orientadores de Aprendizagem, sua ação refletiu exatamente esse caráter plural: não apenas facilitavam o uso da televisão como recurso pedagógico, mas também criavam vínculos afetivos e promoviam interações significativas que humanizavam o processo educativo. Julia (2001), por sua vez, explora como as práticas dentro do universo escolar são frequentemente moldadas pelas especificidades históricas e contextuais. A

adaptação dos orientadores às condições do Telensino, sua capacidade de articular demandas tecnológicas com necessidades individuais, exemplifica esse processo dinâmico.

Os depoimentos das ex-alunas reforçam ainda outra dimensão chave da cultura escolar analisada por Julia (2001): o papel dos mediadores culturais na construção de significados partilhados que excedem o currículo formal. Os Orientadores de Aprendizagem não só apoiaram os estudantes na exploração da interface tecnológica, mas também desempenharam uma função integradora, ajudando a contextualizar os conteúdos pedagógicos em um espaço relacional rico e acolhedor. Essa mediação não apenas dava coesão ao projeto educacional como também contribuía para uma formação integral que respeitava a singularidade dos alunos.

As análises de Julia (2001) Viñao Frago (1995) evidenciam que a cultura escolar é marcada pela articulação entre normatividades institucionais e práticas diárias concretas. No cenário específico do Telensino, os Orientadores de Aprendizagem incorporaram essa perspectiva multifacetada, exercendo múltiplos papéis – pedagógicos, administrativos e emocionais – enquanto enfrentavam os desafios impostos pela utilização inovadora da televisão como ferramenta educativa. Assim, reafirma-se o potencial da cultura escolar em interpretar a escola como uma construção social heterogênea, onde os processos educativos são fruto não apenas de planejamentos técnicos, mas também de interações humanas que conferem sentido ao aprendizado.

Visando ainda ter uma visão mais ampla sobre os Orientadores de Aprendizagem, perguntamos a todas: **Como você percebia os Orientadores de Aprendizagem: como professores ou somente facilitadores do trabalho em sala de aula?**

A) Orientador de aprendizagem por suas atribuições eram facilitadores de todo o trabalho em sala de aula, mas para que isso acontecesse ele deveria ter conhecimento das disciplinas trabalhadas. Nos primeiros anos de implementação do teleensino, não precisava necessariamente que o OA tivesse informação de professores por disciplina, mas com o tempo foi mudando as exigências. A metodologia era tão facilitada pelos programadores e produtores do material de apoio que ajudava bem na condução das aulas, mas na medida que aconteceu a expansão o orientador passou a realizar mais o trabalho de professor do que de facilitador, pois já não havia material de apoio e o uso da televisão foi sendo sucateado (Ex-aluna da BR Kennedy – 1970).

B) Atentos às disciplinas. Para tirar as dúvidas em sala de aula (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1980).

C) Como orientadores e facilitadores da aprendizagem (Ex-aluna da BR Cohab – 1977).

D) A atribuição do professor era apenas como orientador de aprendizagem, não era de fato intitulado professor de sala de aula, mas os da televisão sim. Porém na minha opinião o AO era sim um professor habilitado capaz de orientar os alunos com excelência. Mesmo com a extinção (decadência) do tele-ensino, o orientador continuou trabalhando nos CEMAS, tendo seus direitos respeitados como professor (Ex-aluna da BR Cohab – 1972).

E) Atentos às disciplinas. Para tirar as dúvidas em sala de aula. Eram professores (Ex-aluna da BR Anjo da Guarda – 1976).

F) Como professores. Eu nunca pensei nos Orientadores de Aprendizagem como se não fossem professores. Trago na lembrança a imagem das orientadoras que tive, à frente da sala, explicando os conteúdos. Era comumvê-los usando o quadro-verde para ajudar os alunos e alunas na compreensão do conteúdo (Ex-aluna da BR Paço do Lumiar –1980).

As percepções acerca dos Orientadores de Aprendizagem variaram ao longo do tempo e entre instituições. Inicialmente vistos como facilitadores em um modelo sustentado por materiais programados e ensino televisivo, eles assumiram uma postura mais ativa e próxima à de professor, especialmente à medida que as condições estruturais enfraqueceram. Muitos alunos reconhecem os OA como verdadeiros professores, lembrados por sua presença em sala, capacidade pedagógica e suporte à aprendizagem.

A categoria de representação proposta por Chartier (1990, 2002a) nas obras *A história cultural: entre práticas e representações* e *À beira da falésia* pode oferecer um valioso suporte teórico para a análise das percepções sobre os (as) Orientadores (as) de Aprendizagem (OA) ao longo do tempo.

De acordo com Chartier (2002a), as representações são construções coletivas que articulam práticas, discursos e significados, sendo, portanto, mediadoras entre os indivíduos e o mundo social. Elas não apenas refletem realidades preexistentes, mas também contribuem para criá-las. Essa perspectiva pode iluminar as formas como os (as) OA foram percebidos, categorizados e valorizados em diferentes contextos históricos e sociais associados ao teleensino. No caso apresentado, várias percepções coletadas dialogam diretamente com a ideia de representação em Chartier. Inicialmente, os (as) OA foram representados como facilitadores dependentes de tecnologias educacionais (relatos da década de 1970), correspondendo a um modelo de ensino que privilegiava materiais programados e a mediação tecnológica. Essa visão reflete uma prática institucional que atribuiu aos orientadores um papel específico e subordinado à estrutura do teleensino.

Conforme o cenário do programa foi mudando com o desgaste das tecnologias e o enfraquecimento do suporte estrutural, as práticas atribuídas aos OA também se transformaram, e suas representações passaram a aproximar-los da figura do professor convencional. Nos depoimentos, especialmente da década de 1980, é notável como as ex-alunas recordavam-se dos OA assumindo responsabilidades mais diretas no ensino de disciplinas, respondendo dúvidas e reforçando a aprendizagem por métodos tradicionais. Essa evolução das práticas destaca os modos como as representações dos OA se ajustaram às novas demandas escolares,

indicando um processo dinâmico em que as funções desses profissionais foram sendo ressignificadas.

Além disso, em várias narrativas (como os casos das ex-alunas da BR Cohab e da BR Paço do Lumiar), nota-se uma sobreposição na representação dos OA como professores plenos, mesmo sem a titularidade formal na estrutura educacional. Esse reconhecimento implícito ou explícito reflete o tensionamento entre práticas concretas – que atribuíram aos orientadores funções de formação pedagógica direta – e discursos institucionais que inicialmente limitavam ou condicionavam seu papel.

Por fim, a análise também remete ao conceito de estratégias e táticas discutido por Chartier (2002a), em *À Beira da Falésia*, fundamentado em De Certeau. De um lado, as instituições educativas estabeleciam estratégias ao conceberem os OA a partir de funções delineadas para cumprir objetivos estruturais do teleensino. Por outro lado, os orientadores, em suas práticas cotidianas, muitas vezes adotaram táticas que extrapolavam essas limitações institucionais – seja ao aderirem ao papel de professores quando necessário, seja ao influenciarem as representações sobre seu trabalho por meio das relações criadas com os alunos. Assim, o uso da categoria representação esclarece como a imagem e o significado dos OA não apenas variaram historicamente, mas também foram moldadas pelas condições práticas de seu trabalho e pelas interações sociais que envolveram suas funções. As narrativas das ex-alunas revelam essa dinâmica, mostrando como os OA navegaram entre as expectativas institucionais e as demandas reais dos processos educativos para se firmarem como figuras centrais na memória coletiva das (os) estudantes.

De outro modo, analisando a prática desses profissionais, recorremos a forma como compreendemos como esse indivíduo se socializa, ao ponto de fortalecer o seu *habitus*, destacando assim a de um sistema educacional durável a partir da interação com os outros indivíduos. Sobre o assunto, Bourdieu (2009, p. 90) explica:

[...] produto da história, o *habitus* produz as práticas individuais e coletivas [...] garante presença de experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepções, de pensamento de ação, tendem a garantir a conformidade das práticas e sua constância no tempo.

Nesse sentido, enfatizamos que as práticas dos Orientadores de Aprendizagem nas telessalas, são resultados de um processo histórico e uma organização de conhecimentos estruturadas e organizados a partir do *habitus* e do meio cultural, refletindo nas ações pedagógicas e nas relações estabelecidas com os estudantes nas instituições. Dessa forma, Lima (1995) destaca que a cultura escolar influencia nas práticas docentes, como também na fomentação de sua identidade.

Nenhum aluno esquece tudo, ou lembra-se de tudo que viveu na escola, mas essas experiências dão a ele um saber que é distintivo dos outros, porque a escola é um espaço programado de formação social e cultural. É no espaço institucional da escola que o professor começa a ser formado. É como se fosse uma sementeira: toda a sua escolaridade vai-lhe possibilitando um acervo de desempenhos, habilidades e atitudes que mais tarde ser-lhe-ão básicas para o magistério (Lima, 1995, p. 113).

Portanto, as práticas dos Orientadores de Aprendizagem, a partir das memórias das ex-alunas, representam não só a trajetória de vida, mas principalmente, o desvelar de atos de consciência e de valorização desses profissionais.

A análise das memórias das ex-alunas do CEMA revela um modelo educacional pioneiro que transcendeu a mera transmissão de conteúdo, consolidando-se como um espaço de formação integral, crítica e cidadã. A estrutura das telessalas, organizada em equipes multifuncionais com clubes temáticos (político, religioso, artístico, entre outros), combinava rigor acadêmico com práticas sociais, reforçando valores como cooperação, autonomia e responsabilidade coletiva. A divisão de papéis rotativos (líder, vice-líder, relator) e a integração de disciplinas tradicionais com atividades práticas – como Educação para o Trabalho e simulações de processos democráticos – evidenciam uma pedagogia inovadora, alinhada às demandas socioculturais da época.

O uso da televisão como recurso educativo, mediado pelos Orientadores de Aprendizagem, mostrou-se eficaz não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas pela criação de um ambiente dinâmico e reflexivo. Esses profissionais, descritos como figuras polivalentes e comprometidas, desempenharam papel crucial ao humanizar o ensino, adaptando-o às necessidades dos estudantes e promovendo diálogos entre as teleaulas e a realidade local. Sua atuação, que oscilou entre a facilitação técnica e à docência plena, refletiu a flexibilidade de um modelo que priorizava a formação crítica sobre a rigidez institucional.

As experiências relatadas destacam impactos duradouros na trajetória intelectual e profissional das ex-alunas. A autodisciplina, o trabalho em equipe e o engajamento em atividades cidadãs (como campanhas eleitorais simuladas e feiras interdisciplinares) foram internalizados como *habitus*, conforme Bourdieu, influenciando escolhas acadêmicas (como a formação em História e Pedagogia) e práticas profissionais. A valorização de elementos culturais – como músicas de Luiz Gonzaga e poemas de Vinícius de Moraes – também demonstra como o CEMA integrou arte e educação, reforçando a dimensão simbólica do aprendizado.

Teoricamente, este estudo encontra respaldo em Chartier (1990, 2002a), ao interpretar as dinâmicas das telessalas como representações de um projeto formativo que articulava conhecimento acadêmico e vivência social. A noção de cultura escolar em Viñao

Frango (1995) explica como práticas aparentemente simples – como a limpeza colaborativa das salas ou a organização de eleições estudantis – moldaram identidades coletivas e promoveram a internalização de normas éticas. Já a perspectiva de Magalhães sobre inovação pedagógica ressalta o caráter transformador do CEMA, que ampliou acesso à educação sem abrir mão da qualidade, alcançando metas quantitativas e qualitativas impressionantes.

Em síntese, o CEMA emergiu como um experimento educativo singular, no qual tecnologia, autonomia e colaboração convergiram para formar indivíduos críticos e socialmente engajados. Sua herança permanece não apenas nas memórias afetivas das ex-alunas, mas na demonstração de que modelos pedagógicos podem reinventar-se para integrar ensino formal, cultura e cidadania – um legado relevante para reflexões contemporâneas sobre educação e transformação social.

4.5 Benefícios do CEMA para o desenvolvimento do (a) aluno (a)

O CEMA representou uma iniciativa pioneira e inovadora no cenário educacional brasileiro ao utilizar a televisão como principal ferramenta de ensino. Em um período marcado por desafios educacionais, como a escassez de instituições de ensino e a falta de professores qualificados, o CEMA surgiu com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade para alunos do 1º Grau (Atual Ensino Fundamental). Desse modo, esta seção explora os diversos benefícios proporcionados pelo CEMA, destacando como essa abordagem inovadora impactou a formação acadêmica e social dos alunos maranhenses.

Nesse sentido, perguntamos às (aos) profissionais entrevistadas (os): **Na sua opinião, quais benefícios do telensino nas instituições CEMA podem ser observados no desenvolvimento dos estudantes no período de 1969 a 1990?** Destacamos o que sob o olhar de alguns dos entrevistados revelam:

Esse sistema de ensino por televisão, abria possibilidades para a aprendizagem com qualidade desses estudantes em lugares bem distantes, mas com conteúdo atualizado, além de ter sido revolucionário no campo da educação maranhense, por ter uma proposta que envolvia uma equipe multidisciplinar. E isso fazia a diferença naquela época (Maria do Carmo Martins – BR Fátima).

O ensino por televisão foi gigantesco aqui em São Luís. Além da equipe multidisciplinar, a proposta tinha a equipe de produção que planejava e organizava todos os conteúdos, textos, apostila, roteiros didáticos, livros e manuais com foco na nossa realidade (Raimundo Correia – BR Kenedy).

Foi uma proposta enriquecedora e muito bem vista por outros países como a exemplo Espanha, África, e outros, que mandavam verbas para manter a proposta. Porém com o passar dos anos, com as mudanças políticas no governo do Estado do Maranhão, começou o desmoronamento, pois as lideranças começaram a reestruturar todo a proposta, e a ideologia primária dos CEMA e a própria concepção de orientadores de

aprendizagem se extinguiram, gerando novo descaso para a população maranhense (Artur Azevedo – BR Ribamar).

Por ser um sistema pioneiro e inovador para aquela época, o ensino tinha dois lados, em que o primeiro era visto como vantajoso, pois o aluno adquiria habilidades em todos os aspectos sociais, mas a desvantagem eram as aulas programadas sem retorno, ou seja, sem repetição, cabendo ao orientador de aprendizagem explicar a aula dada (Aldenora Xavier - BR Vinhais).

A TVE foi muito importante e enriquecedora para todos os alunos, pois eles tinham a oportunidade de conhecer por exemplo, assuntos reais e debater como especialistas, me lembro que nas aulas de história quando se falava em uma guerra o aluno tinha oportunidade através da imagem, ter facilidade em reconhecer o fato, e ficava mais fácil a compreensão ao partir para a teoria...é o que chamamos hoje de vivência de conhecimento (Olímpio de Sousa Andrade – BR Cohab).

Quantitativamente, era objetivo do estado maranhense chegar ao maior número de atendimento possível. Assim, retomando historicamente ao governo maranhense de Pedro Neiva de Santana, o objetivo quanto ao ampliar do número de vagas com a Fundação Maranhense de Televisão Educativa estava sendo cumprido, de acordo com os dados relatados pelo próprio governo, conforme o Quadro 6.

Quadro 10 – Quantidade de matrículas efetuadas pela TVE-MA (1970 – 1975)

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS
1970	6.251
1971	9.415
1972	12.619
1973	12.911
1974	12.124
1975	14.700

Fonte: Mensagem à Assembleia Legislativa (1975, p. 34 *apud* Costa, 2008, p. 55).

Desse modo, a inauguração da TVE-MA caracterizou-se como um aporte ao alto índice de carência de escolas para atender a demanda de alunos provenientes dos bairros e povoados desfavorecidos de uma estrutura educacional. O que inicialmente, permitiu que a TVE-MA funcionasse como instrumento não convencional para atender tais demandas.

A TVE-MA foi pensada por um grupo de docentes que sob a liderança do Professor José Manoel de Macedo Costa, fundador e diretor, por uma década, de uma escola experimental na pequena cidade de Colinas (4.000 habitantes na época). Segundo o professor Macedo Costa, “na época, a ideia surgiu pela necessidade de se atingir o ponto crítico da população – adolescentes vivendo em favelas numa cidade como São Luís que se transformava rapidamente.” (Oliveira, 1976, p. 6).

Para consolidar a prática da TV Educativa e assegurar o sucesso no processo de aprendizagem, como já mencionado, tornou-se indispensável a atuação de um(a) AO.

Profissional que ao término das programações transmitidas, apresentava um problema ou questionamento com o objetivo de esclarecer e aprofundar os conteúdos abordados pela TV nas telessalas²⁴.

Durante todo o ano letivo o OA trabalhava com uma turma apenas e seu plano de trabalho envolvia todas as áreas de estudo, e para a sua elaboração o OA recebia com antecedência os planos das emissões de TV, contendo objetivos, estratégias e guias de exploração. Nestes, estavam contidas sugestões de alternativas para a condução do trabalho na telessala após a emissão do programa. Além dos planos de emissão, o OA recebia horário da sua série e outros subsídios.

Pelas declarações dos (as) entrevistados (as), verificamos que o CEMA ainda é considerado um projeto exitoso que possibilitou inúmeros benefícios aos estudantes que dele fizeram parte. Muitos desses ganhos podem ser observados nas análises das respostas ao questionamento anterior. Valores como: senso crítico, autonomia, capacidade de liderança, envolvimento coletivo, eram desenvolvidos pela metodologia de trabalho adotada pelo CEMA.

Uma realidade que pode coadunar-se com as discussões de Viñao Frago (1995) sobre culturas escolares. O autor enfatiza a pluralidade das culturas escolares, argumentando que a cultura escolar se transforma conforme alteramos a instituição de ensino e, principalmente, o nível de ensino. Assim, o autor aborda a cultura escolar como toda vida escolar, algo que se coaduna com esse processo de organização da telessala do CEMA.

A expressão toda a vida escolar, utilizada por Viñao Frago (1995) em sua acepção de cultura escolar, nos proporciona uma definição que capta com precisão o ambiente escolar como um espaço gerador de uma cultura específica, estabelecendo uma relação complexa com os contextos social e cultural. O autor também ressalta o poder das representações que circulam no ambiente escolar, as quais têm a capacidade de moldar maneiras de perceber e interagir com o meio social, influenciando consciências.

Viñao Frago (1995) enfatiza particularmente os espaços e tempos escolares como elementos essenciais à definição da cultura escolar. Assim, compreendemos que a definição apresentada por esse autor é adequada ao entendimento desse viés contraditório que assumiu o processo de funcionamento do CEMA em São Luís, pois vai de encontro com a perspectiva do que ocorreria nessas instituições, construtoras de uma cultura própria, específica.

²⁴ A telessala constituía o espaço físico com o ambiente inter-humano que forma cada núcleo estudantil dos diversos centros de recepção da TVE. No CEMA, a telessala era dotada de autonomia e dinamismo próprio, conduzindo-se sob a orientação do OA.

As respostas dos (as) respondentes da entrevista nos permitiram concluir que o CEMA produziu benefícios significativos para o desenvolvimento dos alunos ao longo de sua existência. A utilização da televisão como ferramenta educativa possibilitou que estudantes de diversas regiões tivessem acesso a conteúdo de qualidade, superando barreiras geográficas e a escassez de professores qualificados. A metodologia inovadora do CEMA, que combinava teleaulas, dinâmicas de grupo e materiais de apoio, não apenas facilitou a compreensão dos conteúdos, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais e intelectuais. Além disso, a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a vivência de conhecimento proporcionada pelas aulas televisivas contribuíram para uma formação mais completa e abrangente. Assim, o CEMA se destacou como uma iniciativa transformadora, deixando um legado duradouro na educação maranhense e impactando positivamente a vida de inúmeros estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a educação televisiva em São Luís, no período de 1969 a 1990, permitiu um aprofundamento nas memórias e representações da implementação do ensino televisivo no Maranhão, destacando a televisão como um novo recurso pedagógico. Ao longo deste trabalho, foi possível observar como a televisão, inicialmente vista como um meio de entretenimento, se transformou em uma ferramenta educativa fundamental no CEMA, desempenhando um papel significativo na contextualização dos conteúdos para os estudantes da época.

Desse modo, a presente pesquisa intitulada: Centro Educacional do Maranhão-CEMA em São Luís: memórias e representações da docência e discência televisiva (1969 – 1990) teve como justificativa o entendimento de que poderia revelar diferentes possibilidades discursivas sobre a implementação do sistema de ensino televisivo em São Luís-MA, visto que percebemos a necessidade de documentos, produções acadêmicas e outros meios que contém essa história. Consequentemente, tem sua relevância acadêmica no sentido de poder contribuir com o acréscimo de estudos sobre esse processo de ensino em São Luís instituído em um período de regime político autoritário e cerceamento das liberdades individuais e coletivas no Brasil. Elemento do qual deriva a sua relevância social, na medida em que poderá suscitar reflexões relevantes sobre esses momentos da história política e social do país, podendo agregar-se aos estudos do campo da História da Educação no Maranhão.

Consequentemente, elegemos como objetivo geral da pesquisa: analisar o percurso histórico do CEMA, em São Luís-MA, no período de 1969 a 1990, atentando às memórias e representações desse processo. Para alcance desse objetivo, debatemos assuntos que definiram melhor a trilha desenhada pelo ensino televisivo em São Luís no período em destaque.

Inicialmente, discorremos sobre acontecimentos da história da educação no Brasil no período de 1960 a 1990, buscando ações do período ditatorial até o início da reabertura política. No contexto político e econômico do Brasil desse período, destacamos o estabelecimento do regime da ditadura militar no país (1964-1995) e a política econômica que ficou conhecida como milagre brasileiro. Nesse contexto, damos ênfase às reformas educacionais do período, assim como, aos Atos Institucionais que objetivaram a sustentação do regime político que se instituiu.

O governo militar, com seu regime centralizador, desenvolveu diferentes estratégias para controlar o país. Com a ditadura militar houve a interrupção das experiências de alfabetização de adultos idealizadas por Paulo Freire, por exemplo. Educador pernambucano

que revolucionou a pedagogia no Brasil ao refletir sobre a construção de uma escola democrática e uma nova abordagem na relação entre educador e educando. Outra medida desse período foi a intervenção militar sobre o currículo oficial das escolas. Os militares implementaram novas disciplinas no âmbito educacional: OSPB e Educação Moral e Cívica, obrigatórias nas escolas, inclusive nas instituições de 2º grau. Outro elemento marcante do momento foi o fortalecimento das instituições privadas de educação que alcançaram notável expansão com o regime. Ações que confirmam a preocupação do governo brasileiro com a dominação política e ideológica da sociedade.

Tivemos, ainda, demarcando a operacionalização militar na educação brasileira, a institucionalização do tecnicismo na educação. Por fim, com a reabertura política do país consolidada no governo José Sarney, iniciou-se um período de consolidação, também, de um ideário neoliberal de indivíduo. Através de uma pedagogia de hegemonia, por meio de reformas curriculares, novas diretrizes quanto ao aspecto formativo de professores, implementação de programas de financiamento (FUNDEF e FUNDEB) e os ajustes nos processos de avaliação sistêmica do ensino brasileiro, para citar alguns.

Em discussão sobre os aspectos históricos, governamentais e educacionais do Maranhão no período ditatorial, destacamos o domínio político da época por duas correntes políticas – vitorinismo e sarneísmo. Essas correntes conduziram a política maranhense e, consequentemente, os acontecimentos relacionados à educação. Logo, a conjuntura política maranhense, ao longo dos anos ditoriais, foi marcada por relações de caráter oligárquico. Nesse momento se intensificou a necessidade de o Estado controlar as instituições de ensino, com o propósito de garantir o poder, a dominação ideológica e a reprodução da cultura, além de profissionalizar os sujeitos que compunham essa sociedade, com a justificativa de expandir o modelo econômico e promover o desenvolvimento do país.

No contexto educacional, o Maranhão, durante o período de ditadura, enfrentou uma notável falta de interesse na promoção da educação primária e secundária para a população. Entretanto, como forma de mitigar esse déficit, foram identificadas iniciativas significativas desse período, tais como a implementação do Programa Ginásio Bandeirantes em 1968, que se fundamentava epistemologicamente no Projeto João de Barro, e em 1969, o início das operações do CEMA, em São Luís. O então Projeto TV Educativa foi concebido para atender à demanda educacional em São Luís, tendo como justificativa a intenção de beneficiar as camadas populares mais carentes. Desse modo, como uma tentativa de adequar a educação estadual aos interesses econômicos do governo federal, surgiram projetos como a Escola João de Barro, o Ginásio Bandeirantes, Fazendas-Escolas e o próprio CEMA.

No Brasil, o processo de implementação da televisão educativa foi gradual e envolveu várias iniciativas e movimentos ao longo das décadas. Destacamos alguns acontecimentos relevantes desse processo: Início das transmissões televisivas – as primeiras transmissões experimentais de televisão ocorreram na década de 1920 em países como Japão, Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, a televisão foi introduzida na década de 1950 com a fundação da TV Tupi, por Assis Chateaubriand; Primeiras iniciativas educativas – a TV Rio, fundada em 1955, foi uma das primeiras emissoras a planejar uma programação educativa. Em 1960, a TV Cultura lançou o primeiro Telecurso, destinado à preparação de candidatos para o exame de admissão ao ginásio; MEB – fundado em 1965 pela CNBB, o MEB desenvolveu um programa de educação de base utilizando escolas radiofônicas e cursos por correspondência; Criação da FCBTVE – em 1967, o MEC criou o FCBTVE com a finalidade de produzir, adquirir e disseminar materiais audiovisuais voltados para a radiodifusão educativa; PRONTEL – implementado pelo Decreto nº 70.066 em 26 de janeiro de 1972, o PRONTEL tinha como objetivo integrar atividades didáticas e educativas por meio do rádio, televisão e outros meios de comunicação; Projeto Minerva – iniciado em 1970, o Projeto Minerva utilizava o rádio e a televisão para oferecer educação a jovens e adultos, com o objetivo de promover a alfabetização e o ensino de 1º e 2º Grau (atual Educação Básica); Telecurso 2º Grau – lançado pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e Fundação Roberto Marinho (TV Globo), o Telecurso 2º Grau combinava programas televisivos com material impresso para preparar alunos para o exame de conclusão do ensino médio; TVE-MA – criada em 1969, a TVE-MA foi pioneira no uso da televisão como ferramenta educacional no Maranhão. Transmitia teleaulas para alunos do 1º grau (Ensino Fundamental) e foi uma tentativa de democratizar o acesso à educação de qualidade; CEMA – implementado em 1968, o CEMA utilizou a televisão como principal recurso didático nas salas de aula. O programa visava atender alunos da 5ª à 8ª série, especialmente em áreas carentes, e incluía orientadores (as) de aprendizagem para mediar e aprofundar o conteúdo apresentado.

Durante as décadas de 1970 e 1980, a televisão educativa se expandiu com a criação de várias emissoras educativas em diferentes estados, como a TV Universitária-PE, TV Cultura-SP, TVE-AM, TVE-CE, TVE-ES, TVE-RJ, TV Universitária-RN e TVE-RS; a regulamentação dos Serviços de Repetição e Retransmissão de Televisão em 1988 que foi um marco para a Televisão Educativa, permitindo inserções locais de programas de interesse comunitário; a Constituição de 1988, que trouxe mudanças significativas para a educação, incluindo a garantia de gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, além de estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

Essas iniciativas e movimentos refletem os esforços do governo e de diversas instituições para utilizar a televisão como uma ferramenta educacional, com a justificativa de democratizar o acesso ao conhecimento e promover a educação em todo o país. A introdução do ensino televisivo no Maranhão ocorreu em um contexto de grandes desafios educacionais e transformações políticas. Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o governo centralizou e controlou diversas áreas, incluindo a educação. No Maranhão, a política educacional era marcada por um déficit significativo na oferta de vagas e pela falta de infraestrutura adequada para atender à demanda crescente de alunos.

Objetivando diminuir esse déficit, em 1969, o Governo do Estado do Maranhão criou a TVE-MA por meio da Lei nº 3.016, de 1º de dezembro de 1969. A TVE-MA foi a segunda emissora de televisão do estado, após a TV Difusora, fundada em 1963. A TVE-MA foi pioneira no uso da televisão como ferramenta educacional no estado, sendo a terceira experiência desse tipo no Brasil. A emissora transmitia várias teleaulas durante o dia, inicialmente em circuito fechado e, posteriormente, em circuito aberto.

Em 1968, durante a administração de José Sarney, foi criado o CEMA. Este utilizava a televisão como principal recurso didático nas salas de aula, com o objetivo de atender alunos da 5ª à 8ª série, especialmente em áreas carentes. O programa visava democratizar o acesso à educação, utilizando a televisão para transmitir aulas e conteúdos educativos. Os (as) orientadores (as) de aprendizagem, presentes nas telessalas, eram responsáveis por mediar e aprofundar o conteúdo apresentado nas teleaulas.

O principal objetivo do CEMA era ampliar o sistema educacional e erradicar o analfabetismo, utilizando a televisão como ferramenta principal de ensino à distância. A metodologia do CEMA era inovadora para a época, diferenciando-se das escolas convencionais. O uso da televisão, dinâmicas de grupo e materiais de apoio (apostilas) visavam atender alunos e alunas de forma mais eficaz e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além da capital São Luís, o programa de ensino televisivo atingiu cerca de 35 municípios do território maranhense, adaptando-se às políticas educacionais vigentes e às condições locais. A TVE-MA e o CEMA foram considerados projetos inovadores e bem-sucedidos, proporcionando educação a um número significativo de alunos e alunas e contribuindo para a redução do déficit educacional no estado.

Evidentemente, que toda estrutura organizacional do CEMA exigiu um quadro de recursos humanos para a realização do trabalho educacional, procedendo assim o empossamento de dirigentes, técnicos e especialistas para o Centro de Produção, setor responsável pela edição, roteiro e gravações em estúdio dos programas didáticos, além das

reproduções dos manuais e provas (TVE-MA); e especialmente, os mediadores do processo nas telessalas de aula (TVE-MA), professores (as) de formação denominados (as) Orientadores (as) de Aprendizagem (OA), ou seja, um professor (a) que reforçava e orientava os conteúdos trabalhados pelos apresentadores (as) que ministravam as aulas pela televisão.

A TVE-MA, criada em 1º de dezembro de 1969, se tornou referência nacional, principalmente por ser experiência pioneira no Brasil. Foi considerado um projeto pedagógico inovador, com ações dos (as) alunos e alunas durante o ano letivo: feiras de ciências, festival de arte, olimpíadas e exposição de artes plásticas, que motivavam e complementavam a aprendizagem das matérias.

Portanto, no sentido de ampliar as fontes de pesquisa, fizemos uma pesquisa de campo na qual realizamos entrevista com ex-funcionários (as) do CEMA, orientadores (as) de aprendizagem e técnicos de produção. Para tanto, foram usadas as seguintes categorias de análise: o processo de implementação do CEMA, o processo de trabalho dos (as) Orientadores (as) de aprendizagem, os objetivos do CEMA, os benefícios do ensino televisionado, e a representação dos (as) orientadores de aprendizagem sobre sua identidade profissional.

Como resultados, verificamos que: sobre o processo de implementação do CEMA em São Luís, os depoimentos dos (as) ex-funcionários (as) revelam uma diversidade de experiências e trajetórias profissionais. A maioria dos entrevistados participou do processo de implementação do CEMA desde o início ou pouco tempo depois, com alguns começando como alunos e depois se tornando orientadores de aprendizagem ou técnicos de produção. O processo seletivo variou ao longo do tempo, incluindo concursos públicos e seletivos internos, muitas vezes precedidos por treinamentos específicos sobre o trabalho da TVE-MA. Os depoimentos também destacam a dedicação e o compromisso dos funcionários, que permaneceram no CEMA por muitos anos, até a extinção da TVE-MA. A transição para outras funções ou a busca por novas colocações após a extinção da TVE-MA foi um desafio comum mencionado. Interessante reafirmar que os ex-funcionários (as) descrevem suas experiências no CEMA com um misto de orgulho pela contribuição educacional e desafios enfrentados ao longo de suas carreiras.

Enfatizaram ainda a existência de uma oferta consistente de formação específica para os profissionais que atuaram no programa de ensino televisivo. Os orientadores de aprendizagem e outros profissionais receberam treinamentos e cursos de formação continuada para se prepararem para suas funções. Esses treinamentos incluíam a dinâmica das teleaulas, a elaboração de roteiros didáticos, e a atualização constante dos materiais de ensino para refletir

a realidade local. A formação era realizada tanto no momento da seleção quanto ao longo do ano letivo, garantindo que os profissionais estivessem bem preparados para suas atividades.

Cabe dizer que com o CEMA houve a institucionalização de uma cultura escolar específica. De acordo com o conceito de cultura escolar de Viñao Frago (1995), que considera a cultura escolar como toda a vida escolar, o CEMA estabeleceu uma nova dinâmica educacional no Maranhão. Essa cultura escolar específica incluía o uso da televisão como principal recurso didático, a criação de telessalas, a formação e treinamento de professores e técnicos, e a implementação de um sistema de ensino que buscava sanar o déficit educacional da região. A estruturação pedagógica, os processos seletivos e a dedicação dos funcionários ao longo dos anos contribuíram para a formação de uma identidade própria e inovadora dentro do contexto educacional maranhense.

Com relação aos objetivos do CEMA, verificamos que as respostas das (os) entrevistados (as) destacam vários pontos importantes, como: erradicação do analfabetismo – o CEMA foi criado com o propósito de ampliar o sistema educacional e erradicar o analfabetismo, utilizando a televisão como ferramenta principal de ensino à distância; Inovação Pedagógica – promover metodologia inovadora para a época, diferenciando-se das escolas convencionais. O uso da televisão, dinâmicas de grupo e materiais de apoio visavam atender alunos da 5^a à 8^a série de forma mais eficaz; Integração de multimeios – integrar a televisão, orientadores de aprendizagem e materiais impressos, criando um ambiente de aprendizado diversificado; Preparar para o mercado de trabalho – o CEMA também tinha como objetivo preparar os alunos para o mercado de trabalho, utilizando a televisão não apenas para transmitir informações, mas também para educar e instruir de forma abrangente; Participação ativa dos alunos – A proposta do CEMA enfatizava incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, tornando-os indivíduos ativos e não apenas receptores passivos de conhecimento; Educação integral – a função da escola no CEMA ia além da instrução intelectual, abrangendo também desenvolver aspectos socioemocionais e psicomotores, refletidos nos currículos e planos de avaliação; Avaliação contínua – implementar sistema de recuperação de aprendizagem e a avaliação constante de alunos, monitores e do próprio sistema eram partes integrantes do processo de ensino no CEMA. Os objetivos indicam que o CEMA almejava uma abordagem educacional abrangente e inovadora, ajustada às demandas locais e centrada na formação integral dos estudantes, embora essa preocupação também estivesse presente em virtude da preparação do aluno para o mercado de trabalho.

Os (as) entrevistados (as) demonstraram compreender o que o governo pretendia. As expressões revelaram que a implementação do CEMA foi de grande significado, ao ponto

de atender às particularidades educacionais do sistema televisivo em São Luís, com destaque para a oferta de ensino de 1º grau aos estudantes dos bairros mais periféricos no início de sua proposta. O cumprimento de metas nesse âmbito escolar constituiu um dos mecanismos de maior concreticidade da política educacional nesse período, apresentando resultados e produtos satisfatórios.

Sobre a categoria benefícios do CEMA ao desenvolvimento dos alunos e alunas, verificamos, pelas respostas à entrevista, que o CEMA ainda é considerado um projeto exitoso que possibilitou inúmeros benefícios aos estudantes que dele fizeram parte. Muitos desses ganhos podem ser observados nas análises das respostas dos (as) entrevistados (as). Valores como: senso crítico, autonomia, capacidade de liderança, envolvimento coletivo, são algumas das competências desenvolvidas pela metodologia de trabalho adotada pelo CEMA.

As respostas dos (as) participantes à entrevista nos permitiram concluir que o CEMA produziu benefícios significativos para o desenvolvimento dos alunos ao longo de sua existência. A utilização da televisão como ferramenta educativa possibilitou que estudantes de diversas regiões tivessem acesso a conteúdo de qualidade, superando barreiras geográficas e a escassez de professores qualificados. A metodologia inovadora do CEMA, que combinava teleaulas, dinâmicas de grupo e materiais de apoio, não apenas facilitou a compreensão dos conteúdos, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais e intelectuais. Além disso, a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a vivência de conhecimento proporcionada pelas aulas televisivas contribuíram para uma formação mais completa e abrangente do (a) estudante. Assim, o CEMA se destacou como uma iniciativa transformadora, deixando um legado duradouro na educação maranhense e impactando positivamente a vida de inúmeros estudantes.

Na perspectiva de ampliar os participantes da pesquisa, trouxemos ainda depoimentos de ex-alunas do CEMA, que certamente, enriqueceram a pesquisa com suas memórias. Corroborando os depoimentos dos (as) ex-funcionários (as), os relatos das ex-alunas demonstraram que o impacto do CEMA ultrapassou os muros escolares, influenciando decisivamente suas trajetórias pessoais e profissionais. A disciplina, a capacidade de trabalho em equipe, o senso de responsabilidade e a visão crítica da realidade social foram alguns dos principais benefícios dessa experiência educacional.

O CEMA emergiu como um experimento educativo singular, no qual tecnologia, autonomia e colaboração convergiram para formar indivíduos críticos e socialmente engajados. Sua herança permanece não apenas nas memórias afetivas das ex-alunas, mas na demonstração de que modelos pedagógicos podem reinventar-se para integrar ensino formal, cultura e

cidadania – um legado relevante para reflexões contemporâneas sobre educação e transformação social.

Relativamente à categoria processo de trabalho dos (as) orientadores (as) de aprendizagem, verificamos que o trabalho do orientador de aprendizagem foi desenvolvido conforme o prescrito no Plano de Pedagógico do CEMA de 1969, que revela as especificidades do cargo, como também, situa essa proposta como uma experiência inovadora e historicamente firmada nas origens da filosofia pedagógica, cuja dinâmica das telessalas cumpre a oferta de educação significativa para todos (as) (Maranhão, 1969a). Contudo, ter domínio sobre todas as disciplinas do currículo, não deixou de se constituir uma dificuldade para esses profissionais.

O (a) Orientador de Aprendizagem era mesmo um dinamizador de todo um conjunto de ações que eram realmente inovadoras para aquele momento. Realizavam o acompanhamento das aulas, faziam o reforço do conteúdo explanado pelo (a) docente da televisão, coordenavam junto com o (as) alunos e alunas as atividades dos clubes, aplicavam e corrigiam as provas, além das diversas outras atividades que desenvolviam.

O CEMA instituiu de fato uma cultura escolar específica, pois tinha-se dentro da forma escolar instituída, um jeito diferente de ensinar e aprender. Embora, a preocupação do regime estivesse na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, houve uma apropriação benéfica da experiência proporcionada a alunos (as) e professores (as), na medida em que as atividades assumiam as características de seus executores (as).

Analisamos que na visão dos entrevistados, sobre a estrutura metodológica do ensino televisivo, o centro era a desenvoltura global do estudante, através dos núcleos estudantis, em que na organização *sui generis* das telessalas, estas eram dotadas de autonomia e dinamismo, facilitando a clientela envolvida (adolescentes), um espaço para seu equilíbrio e desenvolvimento global.

Destacamos que essa sistemática de ensino, tinha *a priori* o foco no estudante, como fase embrionária, ou seja, o aluno era o centro do processo educativo. Segundo o Plano pedagógico do CEMA de 1969), os Núcleos Estudantis eram a base de constituição da Comunidade Estudantil sendo apresentadas as atribuições normativas, a orientação e coordenação com autonomia e independência por parte dos estudantes, tornando o trabalho escolar harmônico e auto dinamizado (Maranhão, 1969a).

O CEMA era acompanhado pela Secretaria de Educação do Estado (SEEDUC), conforme a localidade, e era reconhecido como Base de Recepção (BR) desde 1969, totalizando 29 instituições, nos municípios de São Luís, São José de Ribamar e Paço do Lumiar. Essa

denominação (base de recepção/BR), era um facilitador para a análise estatística e pedagógica dos trabalhos desenvolvidos em cada unidade do CEMA.

Pelo exposto, percebemos fazer sentido o que disseram os (as) orientadores de aprendizagem e as ex-alunas, na medida em que discorrem sobre as suas atividades no CEMA. São pessoas que falam com orgulho de sua participação nesse projeto. Colocam sentimento em suas falas, situando bem a relevância de como a responsabilidade com que assumiram o seu trabalho foi indispensável ao êxito do projeto.

Em síntese, os orientadores de aprendizagem do CEMA demonstravam um sentimento de valorização e satisfação em relação ao desenvolvimento de suas atividades. Eles reconheciam a importância de seu papel na mediação entre as teleaulas e os alunos e alunas, destacando a inovação e os benefícios trazidos pelo sistema de ensino televisivo. Muitos relataram que a experiência foi enriquecedora, permitindo-lhes adquirir novas habilidades e conhecimentos, além de contribuir significativamente para a educação dos estudantes. Apesar dos desafios, como a necessidade de trabalhar todas as disciplinas e a falta de repetição das aulas, os orientadores de aprendizagem se sentiam realizados ao ver o impacto positivo de seu trabalho na formação dos (as) alunos (as).

Acerca da categoria representações da identidade profissional dos (as) orientadores (as) de aprendizagem, constatamos, pelas entrevistas, que a representação que possuíam de sua identidade profissional era de que eram professores e professoras. Contudo, de acordo com o Plano Pedagógico do CEMA, elaborado em 1968, o(a) orientador(a) de aprendizagem não recebia a designação de professor, visto haver um docente para cada disciplina transmitida pela televisão. Entretanto, o OA exercia funções típicas de um(a) professor(a), sendo a pessoa presente na sala de aula para esclarecer dúvidas dos estudantes, além de explicar e reforçar os conceitos abordados pelo professor televisivo. Era comum que o OA estivesse diante da turma, respondendo perguntas e esclarecendo os conteúdos para facilitar a compreensão dos alunos e alunas. Dessa forma, a representação do OA como professor(a) se torna compreensível.

Em relação às ex-alunas, as percepções acerca dos Orientadores de Aprendizagem variaram ao longo do tempo e entre instituições. Inicialmente vistos como facilitadores em um modelo sustentado por materiais programados e ensino televisivo, eles assumiram uma postura mais ativa e próxima à de professor, especialmente à medida que as condições estruturais enfraqueceram. Muitos alunos reconhecem os OAs como verdadeiros professores, lembrados por sua presença em sala, capacidade pedagógica e suporte à aprendizagem.

Conforme o cenário do programa foi mudando com o desgaste das tecnologias e o enfraquecimento do suporte estrutural, as práticas atribuídas aos OAs também se

transformaram, e suas representações passaram a aproximá-los da figura do professor convencional. Nos depoimentos, especialmente da década de 1980, é notável como as ex-alunas recordavam-se dos OAs assumindo responsabilidades mais diretas no ensino de disciplinas, respondendo dúvidas e reforçando a aprendizagem por métodos tradicionais.

É inegável que o Plano Pedagógico do CEMA procurou estabelecer de forma clara o papel do(a) OA como um colaborador no processo educativo. No entanto, a realidade tomou um rumo diferente. Essa divergência ajuda a entender as dificuldades que esses profissionais enfrentam ao tentar reivindicar seus direitos como educadores. Além disso, é relevante destacar que, em sociedades nas quais a escrita é predominante, a formalização do conhecimento propicia a criação de leis, regulamentos e documentos que definem e legitimam a autoridade. Essa condição favorece a estabilidade e a permanência das estruturas de poder, pois as normas escritas são reconhecidas e respeitadas por todos, independentemente das singularidades pessoais. Essa situação é evidente nas dificuldades encontradas pelo OA, visto que a documentação foi frequentemente utilizada para justificar seu papel como assistentes.

Reconhecemos que a identidade é um elemento em processo de construção, exigindo a participação ativa dos indivíduos. No caso dos OAs, eles são os principais protagonistas na formação de seu próprio universo identitário, inseridos em um contexto histórico de ditadura militar que sem dúvida influenciou a formação de sua representação social. Neste aspecto, mesmo com as diversas interpretações sobre o papel do orientador de aprendizagem, os participantes desta pesquisa se apropriaram do valor de sua identidade profissional, ressaltando que a representação coletiva dessa função foi um diferencial na construção histórica e cultural dos Orientadores de Aprendizagem.

A partir das narrativas dos participantes da pesquisa, observamos que a identificação dos Orientadores de Aprendizagem foi profundamente afetada por uma série de fatores, que incluem questões institucionais, econômicas e culturais, além do fechamento das instituições CEMA. Contudo, é fundamental ressaltar que as atuações educacionais desses profissionais ao longo dos anos foram decisivas para a formação de suas representações. Nota-se que foi nesses contextos escolares que se apresentou a chance de expressar comportamentos e interações interpessoais, que fundamentaram essa representação.

O reconhecimento da identidade e a representação dos Orientadores de Aprendizagem os reposiciona em um contexto profissional, permitindo a cada um deles alcançar autoconhecimento como agentes históricos, sociais e políticos. Ademais, eles lidaram com as incertezas sobre sua identificação como educadores com várias funções dentro do ambiente escolar. Observamos também que a atuação dos Orientadores de Aprendizagem foi

crucial para a credibilidade das instituições CEMA e para a proposta do ensino por meio da televisão. Apesar das numerosas demandas políticas e estruturais que enfrentaram, essa iniciativa possibilitou a inclusão no ensino de 1º Grau (Atual Ensino Fundamental) de uma quantidade significativa de alunos que não tinham acesso à educação.

Logo, podemos sintetizar os achados da pesquisa em: impacto do CEMA na democratização educacional; tensão entre inovação pedagógica e controle ideológico do regime; identidade profissional dos orientadores de aprendizagem. A pesquisa evidenciou que o CEMA representou uma contradição histórica: embora inserido em um projeto autoritário de controle social, consolidou-se como espaço de resistência pedagógica, capaz de promover acesso à educação para populações periféricas. As memórias dos orientadores de aprendizagem, que se autopercebiam como educadores apesar da negação institucional desse *status*, revelam a complexidade das representações identitárias em contextos políticos repressivos.

Ao longo dos anos, a TVE-MA e o CEMA enfrentaram desafios, como a falta de recursos financeiros e materiais, a defasagem das aulas gravadas e a necessidade de atualização constante dos conteúdos. Em 1986, a TVE-MA foi federalizada e passou a ser gerida pela Fundação Roquette Pinto, ligada ao Ministério da Educação e Cultura. Em 2007, a TVE-MA foi extinta e substituída pela TV Brasil. A introdução do ensino televisivo no Maranhão representou uma tentativa inovadora de democratizar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino no estado. Apesar dos desafios, a TVE-MA e o CEMA deixaram um legado significativo na história da educação maranhense.

Portanto, como respostas ao problema que elegemos para esta pesquisa, a saber: quais memórias e representações podem ser identificadas no processo de implementação do sistema de ensino televisivo CEMA, em São Luís-MA, no período 1969-1990?, constatamos que as memórias e representações da TVE-MA sintetizam-se em duas dimensões: Memórias institucionais – Legado do CEMA como projeto pioneiro, apesar das limitações estruturais; e representações identitárias – autopercepção dos orientadores de aprendizagem como professores, mesmo sem reconhecimento formal. Nesse sentido, essa memória sustentou-se no ideário de inovação desse período histórico, demonstrado: nos êxitos através da otimização de sua proposta pedagógica, nos seus mais de 20 anos de existência e trabalho realizado junto ao corpo estudantil maranhense; a inclusão de professores de diferentes áreas de atuação para assumir as telessalas, uns ingressantes por meio de concurso federal específico para o sistema e outros de concurso público estadual; o desfavorecimento inicial do programa por não ser aceito pela alta classe social, por se tratar de uma alternativa educacional que visava o público desfavorecido de renda; ser um programa com um elevado custo-benefício para se manter;

projeto consolidado e pioneiro, tendo em vista a oferta de uma instituição a serviço de classes populares com cerne no minimizar de um dos principais problemas educacionais existentes nessa época como a insuficiência de oferta de vagas no 1º grau (Ensino Fundamental); e por fim, o garantir do cultivo da cultura televisiva como aporte da aprendizagem de muitos estudantes.

Concluímos que o CEMA emergiu como um paradoxo histórico: implantado sob um regime autoritário, tornou-se espaço de resistência pedagógica, democratizando o acesso à educação e promovendo inclusão em contextos periféricos. Sua eficácia revelou-se não apenas na redução do déficit educacional maranhense, mas na construção de uma identidade escolar singular, pautada na erradicação do analfabetismo e na educação integral. Os orientadores de aprendizagem, apesar do não reconhecimento formal, consolidaram-se como agentes educativos cruciais, cujas práticas e memórias desvelam a complexidade de atuar sob repressão política. O uso pioneiro do ensino televisivo e a inovação metodológica transcendem limitações estruturais, deixando um legado que ultrapassa o período ditatorial: um modelo pedagógico transformador, marcado pela capacidade de articular demandas sociais urgentes com propostas educativas emancipatórias. As memórias e representações do CEMA o consagram como um modelo pioneiro de transformação educacional, que transcendeu barreiras políticas e sociais. Assim, o CEMA inscreveu-se não como mera política pública, mas como símbolo de resiliência e prova de que a educação pode florescer mesmo em solos áridos.

Apesar dessas contribuições, vale lembrar, que foi um programa de classe, visto ser direcionado aos setores sociais menos favorecidos e demarcado pelos interesses da ditadura militar. Relevante destacar ainda como memórias e representações revelam ambiguidades, na medida em que verificamos a relação do orgulho demonstrado pelos ex-funcionários (as) e ex-alunas por terem feito parte do CEMA e as dificuldades estruturais apresentadas pelo CEMA.

Pelo exposto, faz-se interessante registrar algumas dificuldades enfrentadas para a realização desta pesquisa, em que ressaltamos a escassez de pesquisas que tratem da temática educação televisiva-CEMA, em São Luís-MA; uso de depoimentos orais (risco de viés de memória) e falta de acesso a documentos oficiais mais detalhados.

Por outro lado, identificamos assuntos que decorrente da temática em estudo, podem servir como temas para pesquisas futuras, como por exemplo, a questão instaurada sobre a identidade profissional dos Orientadores de Aprendizagem; estudos comparativos com outras experiências de televisão educativa no Nordeste; análise do legado do CEMA nas políticas educacionais maranhenses contemporâneas; pesquisas sobre a trajetória pós-CEMA dos egressos (impacto na vida profissional e social); a relação entre o CEMA e a educação popular

pós-ditadura no Maranhão; o uso da televisão como ferramenta de inclusão em contextos de crise orçamentária, considerando as resistências a utilização desse recurso no âmbito educacional, resistência esta não mencionada nesta pesquisa.

Acreditamos que essa pesquisa contribui para o campo da História da Educação Maranhense, especialmente no que tange à história do ensino televisivo, e abre caminhos para novos estudos que possam aprofundar o entendimento sobre essa importante temática.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 2. ed. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2008. (Os Pensadores).
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Cultura escolar**: proposições oficiais para ensino da leitura e escrita para alunos surdos. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2023. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Artigo-1-CULTURA-ESCOLAR-Proposicoes-Oficiais-para-Ensino-da-Leitura-e-Escrita-para-Alunos-Surdos.docx.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ALIANÇA Renovadora Nacional. *In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre*. [São Francisco: Wikipédia Fundação], 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aliança_Renovadora_Nacional. Acesso em: 10 mar. 2025.
- ALMEIDA, Terezinha Wiggers. **Avaliação da experiência maranhense de televisão educativa**. 1973. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1973.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. Tradução Reinaldo Pedreira Cerqueira da Silva. *In: MARXIST*. Althusser. [S. l.], 1970. Trechos do livro Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/althusser/1970/06/aparelhos.htm>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- AMARAL NETO, Roberval. “Lei Sarney de terras”: conflitos fundiários e resistência camponesa no oeste maranhense nas décadas de 1970 e 1980. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 30., 2019, Recife. **Anais** [...]. Recife: Anpuh Brasil, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564957352_ARQUIVO_ArtigoANPUH.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. **Código de ética**: aprovado pelo Conselho da AERA fevereiro de 2011. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1041-1065, set./dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v12n3/1809-4309-praxeduc-12-03-1041.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- AMORIM, Edgard Ribeiro do. **História da TV brasileira**. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2008. (Coleção Cadernos de Pesquisa). Disponível em: <https://centrocultural.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/historia-da-tv-brasileira-Centro-Cultural-Sao-Paulo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

AMORIM, Wallace Oliveira. **Educação, modernização e desenvolvimento no Maranhão no Governo Sarney (1966 – 1971)**. 2002. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BAHIA, Juarez. A televisão na educação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 105, n. 3, p. 305-308, 2017. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/2610>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Marcilia Chagas. **Análise do nível de raciocínio matemático e da conceitualização de conteúdos aritméticos e algébricos no ensino fundamental: considerações Acerca de Alunos do Sistema Telensino Cearense**. 2002. 301 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47778/1/2002_tese_mcbarreto.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **O território da palavra**. Salvador: Ianamá, 2001.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997b.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: USP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec L  ic Wacquant; réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ense  anza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, Augusto. **La ense  anza**: su teoria y su practica. Madrid: Akal, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997c.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**: seguido de a influência do jornalismo e dos jogos olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zارد Edditora, 1930.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodu  o**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodu  o**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. (Constitui  o [1934]). **Constitui  o da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Presid  cia da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. (Constitui  o [1937]). **Constitui  o dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: Presid  cia da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. [Constitui  o (1988)]. **Constitui  o da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presid  cia da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui  o.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto não 18.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organiz  o do ensino secundário. Rio de Janeiro: Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto não 30.832, de 10 de maio de 1952**. Outorga concessão    Prefeitura do Distrito Federal para estabelecer, por intermédio da Rádio Emissora Roquette Pinto, uma est  a  o de radiotelevisão. Rio de Janeiro: Presid  cia da República, 1952. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30832-10-maio-1952-339756-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto não 52.026, de 20 de maio de 1963**. Aprova o Regulamento Geral para Execu  o da Lei 4117, de 27/08/1962. Brasília, DF: Presid  cia da República, 1963. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d52026.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto não 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de

Alfabetização do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 70.066, de 26 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1972. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70066-26-janeiro-1972-418579-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,a%20Política%20Nacional%20de%20Educação>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 96.291, de 11 de julho de 1988. Altera o Regulamento dos Serviços Especiais de Repetição e de Retransmissão de Televisão, aprovado pelo Decreto nº 81.600, de 25 de abril de 1978, modificado pelos Decretos nº 84.064, de 8 de outubro de 1979, e nº 87.074, de 31 de março de 1982. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D96291impressao.htm#:~:text=DECRETO%20No%2096.291%2C%20DE%2011%20DE%20JULHO%20DE%201988.&text=Altera%20o%20Regulamento%20dos%20Serviços,31%20de%20março%20de%201982. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Dispõe%20sobre%20a%20inclusão,País%2C%20e%20dá%20outras%20providências.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Dispõe%20sobre%20a%20inclusão,País%2C%20e%20dá%20outras%20providências.&text=Vide%20Norma(s)%3A). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/lei/l11301.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967. Cria, sob a forma de Fundação, o Centro Brasileiro de TV Educativa. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5198.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.440, de 22 de maio de 1968. Reajusta os vencimento dos servidores da

Secretaria e dos Serviços Auxiliares do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5440-a-23-maio-1968-359032-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Altera%20o%20artigo%2031%20e,Lei%20Orgânica%20da%20Previdência%20Social>). Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. (Constituição [1967]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília, DF: Senado Federal, 1967b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/\(a\)rquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/(a)rquivos/pdf/livro01.pdf). Acesso em: 25 mar. 2023.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.

CADERNO DE PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AÇÃO EDUCATIVA CTVENE. São Luís: [s. n.], 1988.

CADERNO MARENHENSE DE TELEDUCAÇÃO. São Luis: [s. n.], ano 1, n. 1, 1971.

CALDEIRA, José de Ribamar Chaves. Estabilidade social e crise política: o caso do Maranhão. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 46, p.1- 32, 1978.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Cristine Mafacioli. Uma reflexão sobre o papel dos canais educativos no Brasil. In: ENCONTRO DO NÚCLEO DE PESQUISA DA INTERCOM, 5., 2002, Cruz Alta. **Comunicação Educativa** [...]. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2002.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CASTRO, Cesar Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial**: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841-1899). São Luís: EDFUNC, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2^ª ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002a. (Memória e Sociedade).

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002b.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. A nova história cultural existe? In: LOPES, Antônio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e linguagens**: texto, imagem, oralidade e representações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 29-43.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. Brasília, DF: Editora da Unb, 1999.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de Representação. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011b.

CHARTIER, Roger. Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 13-28. (Coleção Memória e Sociedade).

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: [https://revistas.usp.br/eav \(a\)rticle/view/8601](https://revistas.usp.br/eav/article/view/8601). Acesso em: 10 mar. 2023.

CHARTIER, Roger. Texts, printing, readings. In: CHARTIER, Roger. **The new cultural history**. Introdução Lynn Hunt. Berckeley: University of California Press, 1989.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Roger Chartier**: a força das representações: história e ficção. Tradução Pedro Armando de Almeida Magalhães. Chapecó: Argos, 2011a.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CIFUENTES, Diego Portales. Televisão Pública na América Latina: crises e oportunidades. In: RINCÓN, Omar *et al.* (org.). **Televisão pública**: do consumidor ao cidadão. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung, 2002.

COMPANHIA Docas do Maranhão. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [São Francisco: Wikipédia Fundação], 2025. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_Docas_do_Maranhão#:~:text=A%20Companhia%20Docas%20do%20Maranhão,de%20São%20Luís%20\(MA\).&text=Atuava%20na%20manutenção%20e%20melhoria,Federal%2C%20mediante%20assinaturas%20de%20convênios](https://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_Docas_do_Maranhão#:~:text=A%20Companhia%20Docas%20do%20Maranhão,de%20São%20Luís%20(MA).&text=Atuava%20na%20manutenção%20e%20melhoria,Federal%2C%20mediante%20assinaturas%20de%20convênios). Acesso em: 10 mar. 2025.

COSTA, Cleonice Marques. **Modernidade e atraso na educação pública maranhense**: Uma análise dos discursos governamentais (1966 - 1979). 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, 2008.

CURVELO-MATOS, Heloísa Reis. **Análise toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís/MA**. 2014. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8930/1/2014_tese_hrcurvelo.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

DANTAS, Vanessa A.; BAUER, Carlos. O ensino público maranhense em tempos de ditadura civil-militar. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2015. v. 1.

DANTAS, Vanessa; BAUER, Carlos. Aspectos históricos e políticos do movimento de professores públicos do maranhão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Univamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/897-2680-1-pb.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DÓRIA, Palmério. **Honoráveis bandidos**: um retrato do Brasil na era Sarney. São Paulo: Geração Editorial, 2009.

DUBAR, Claude. **Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto Codex: Porto Editora, 1997.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. São Paulo: Zahar, 2001.

ESTRATÉGIA VESTIBULARES. **Questão renascimento**. [S. l.]: Estratégia Vestibulares, 2023. Disponível em: <https://vestibulares.estategia.com/public/questoes/Renascimento-e-nome61370cb886/>. Acesso em: 10 maio 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação Brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base 1961 – 1966. Campinas: Autores Associados, 1994.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar, 2006.

FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Licília (org.). **O Brasil republicano**: o tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 343-404.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FRADKIN, Alexandre. A TVE ou não é? Impressa em questão. **Observatório da Imprensa**, [S. l.], n. 443, 18 maio 2007. Disponível em: <https://www.observatoriadaintpresa.com.br/imprensa-em-questao/a-tve-ou-nao-e/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FREIRE, Vitorino. **A laje da raposa (memórias)**. Rio de Janeiro: Guavira, 1978.

FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO DE TV EDUCATIVA. Programa Nacional de Teleducação. **Encontro Nacional de Dirigentes e Assessores de televisão educativa**: documento final. [S. l.: s. n.], 1978.

FUNDAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Fade-UFPE comemora os 101 anos de Paulo Freire**. Recife, 19 set. 2022. Disponível em: <https://fade.org.br/fade-ufpe-comemora-os-101-anos-de-paulo-freire/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FUNDAÇÃO ROQUETE PINTO. TVE Maranhão. **TVE Maranhão**: pioneira no ensino à distância. [São Luís]: TVE Maranhão, 1996. 1 vídeo (12min). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sjuoO_KurMY. Acesso em: 10 set. 2024.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História oral e educação matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, v. 11, n. 19, p. 9-55, 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HANBURGUER, Esther. Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil**: contraste da intimidade contemporânea. Coordenador geral da coleção Fernando A. Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: [s. n.], 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O que é PIB**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php#:~:text=O%20que%20é%20o%20PIB,R%24%2011%2C7%20trilhões>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JODELET, Denise. (2012). Conflits entre histoire mémorielle et histoire historienne. *Psicologia e Saber Social*, 1(2), 151-162. <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2012.4896>

JOSÉ FILHO, Pe. Mário. **Pesquisas**: contornos no processo educativo. Franca: Unesp/FHDSS, 2006.

JOSÉ Sarney. In: JINGLE José Sarney para o governo do Maranhão 1965. [S. l.], 1965. 1 vídeo (5seg). Publicado pelo canal Política e Afins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dygP2U4DsgQ>. Acesso em: 10 mar. 2024.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História do Brasil**: no contexto da história ocidental. São Paulo: Atual, 2003.

KREUTZ, Arno. **O projeto João de Barro e o poder político no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 1983.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. (Série Eventos).

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de André. **A memória educativa no projeto de formação de professores no ensino superior**: o que fazer é, sobretudo, criação. 1995. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

LOPES, Vera Lúcia Leite. **Rádio a Voz d'Oeste**: construção e cidadania. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária |São Francisco, 2004.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 22, de 22 de dezembro de 1971**. Autoriza o funcionamento do Centro Educacional do Maranhão (CEMA), nesta cidade. São Luís: Conselho Estadual de Educação, 1971. Mimeografado. (Acervo da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão).

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 549, de 25 de outubro de 1985**. Aprova mudança de denominação. São Luís: Conselho Estadual de Educação, 1985. Mimeografado.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 8, de 8 de fevereiro de 1980**. Reconhece o curso de 1º grau (5ª à 8ª séries) do Centro Educacional do Maranhão da Fundação Maranhense de Televisão Educativa. São Luís: Conselho Estadual de Educação, 1980. Mimeografado.

MARANHAO. **Lei nº 3.016, de 1º de dezembro de 1969.** Autoriza o Poder Executivo a Instituir a Fundação Maranhense de Televisão Educativa e dá outras providências. São Luís: Assembléia Legislativa, 1969b.

MARANHÃO. Secretário de Educação e Cultura do Maranhão. Centro Educacional do Maranhão. **[Plano Pedagógico do CEMA/TVE/MA].** São Luís: CEMA, 1969a.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. *In: CERRI, Luís Fernando (org.). O ensino de história e a ditadura militar.* Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

MASSIMI, Mariana. **História da psicologia brasileira:** da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1984.

MATTOS, Sérgio. **Um perfil da TV brasileira:** 40 anos de história - 1950/1990. Salvador: Associação Brasileira de Agências de Propaganda/ Capítulo Bahia: A Tarde, 1990. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/02.-Um-perfil-da-TV-brasileira.-40-anos-de-historia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 2002.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão.** 3. ed. São Paulo: Siciliano, 2001. (Coleção Maranhão Sempre).

MENDES, Gabi. A reforma e contrarreforma. *In: BRAINLY. Tarefa.* [S. l.], 11 maio 2021. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/42818721>. Acesso em: 20 maio 2024.

MENDES, Paulo Leandro da Costa Moraes. **Ditadura empresarial-militar no Maranhão e ensino:** o dicionário histórico-biográfico como ferramenta pedagógica. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/1378/1/PAULO%20LEANDRO%20DA%20COSTA%20MORAES%20MENDES.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete João da Silva. *In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.* São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/joao-da-silva/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M; LUZ, Carolina Nóbrega Sabóia. Estudos sobre pesquisa e reflexão na formação docente: o estado da questão. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 137-157, 2018. Disponível em: Estudos sobre pesquisa e reflexão na formação docente: o estado da questão. Acesso em: 10 mar. 2023.

MORIN, Edgar. **O método.** Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MUNIZ, Josely Pereira. Educação, televisão e contemporaneidade: ensaiando um caminho. **Revista da FACED**, Salvador, v. 1, p. 20-24, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NORONHA, Daisy Pires; KIYOTANI, Normanda Miranda; JUANES, Ivone Aparecida Soares. Produção científica em comunicação dos docentes da ECA/USP. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Intercom, 2002. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/index.html. Acesso em: 10 mar. 2025.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **O ideal mariano e docência**: a identidade feminina da proposta educativa marista. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14114/1/IranMLN.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

O FUNIL educacional em 1968, com os dados em escala. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Atlas histórico do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/de-castelo-branco-medici-1964-1975/mapas/o-funil-educacional-em-1968-com-os-dados-em-escala>. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. TV-E Maranhão: um caso efetivo de crescimento endógeno. **CADERNO DE PESQUISA DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS**, São Paulo, n. 18, p. 5-13, set. 1976. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0100-157419760003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 mar. 2023.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Tv-e Maranhão: um caso efetivo de crescimento endógeno. **Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 18, p. 5-13, 1976. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0100-157419760003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 mar. 2023.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PASSINHO, Sandra Regina de Oliveira Marques. **Educação “fora do ar”**: uma análise da TVE maranhense nas reminiscências dos seus participantes. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp066575.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PEDUZZI, Pedro. Saiba como foi Anísio Teixeira: um dos criadores da escola pública no Brasil. **CNN Brasil**, São Paulo, 16 out. 2024. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/saiba-quem-foi-anisio-teixeira-um-dos-criadores-da-escola-publica-no-brasil/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORFÍRIO, Francisco. Florestan Fernandes. **Brasil Escola**, [São Paulo], 2020. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/florestan-fernandes.htm>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PROJETO Grande Carajás. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [São Francisco: Wikipédia Fundação], 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Projeto_Grande_Caraj%C3%A1s. Acesso em: 10 mar. 2025.

RÁDIO sociedade do Rio de Janeiro. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Atlas histórico do Brasil**. Rio de Janeiro: FVG, 2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/radio-sociedade-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

ROCHA, Glauber. **Maranhão 66**: posse do governador José Sarney. [S. l.]: Difilm, 1966. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Thiago Franco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hDRtFYjOtCY>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROCHA, Isaías. **Do ‘Cavaco’ à ‘Fátima’**: conheça a história de um dos bairros mais antigos e populares de São Luís. São Luís, 18 maio 2024. Disponível em: <https://isaiasrocha.com.br/destaque/do-cavaco-a-fatima-conheca-a-historia-de-um-dos-bairros-mais-antigos-e-populares-de-sao-luis/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: InterLivros, 1973.

ROMANO, Roberto. **Brasil**: igreja contra estado: crítica ao populismo católico. São Paulo: Kairós, 1979.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. A teleaula em questão. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1812/1418>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, George Henrique Ferreira dos. **Atos Institucionais e ensino de História da Ditadura Militar no Brasil**. 2000. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História

- Profhistoria) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

SARNEY, José. José Sarney: discurso de posse no Governo do Estado do Maranhão: 31/01/1966: filme documentário dirigido por Glauber Rocha. *In: SILVA, Ronald de Almeida. Documentário Maranhão 66*: sinopse. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://ronalddealmeidasilva.blogspot.com/2014/07/jose-sarney-discurso-de-posse-no.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEGADILHA, Delcineide Maria Ferreira. **A Escola Modelo Benedito Leite no contexto de produção da educação moderna em São Luís (1900-1920)**. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22334/1/EscolaModeloBenedito_Segadi lha_2016.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Cristiana Barcelos da; CARMO, Gerson Tavares do; SILVA, Alessandra Maria Custódio da. Breves observações sobre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a Interdisciplinaridade. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 59-70, dez. 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000200005. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Daniel Neves. Revolução Industrial: o que foi, resumo, fases. **Brasil Escola**, [São Paulo], 2024. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/revolucao-industrial.htm>. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 43, p. 69, 2018.

STONE, John Henry. **A produtividade da televisão educativa**: os casos de TVE Maranhão e TVE Ceará. Rio de Janeiro: ABT/FUNTEVE, 1988.

VALENTE, Jonas Chagas Lúcio. **TV pública no Brasil**: a criação da TV Brasil e sua inserção no modo de regulação setorial da televisão brasileira. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. 13. edição. Editora Papirus, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas, inovaciones**: entre la tradición y el cambio. 2000. Mimeografado.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, p. 63-82, dez. 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 set. 2024.

XAVIER, Antonio Carlos da R.; AMARAL SOBRINHO, José; MARRA, Fátima. **Gestão escolar**: desafios e tendencias. Brasília, DF: Ipea, 1994.