

PROJETO VÍDEO ESCOLA: INTRODUÇÃO DE METODOLOGIAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO DO SUL (1989-1994)

Viviane Scalon Fachin¹

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a introdução e execução do Projeto Vídeo Escola (PVE) na Educação, focando em Mato Grosso do Sul e mais especificamente em Amambai. Tomamos como referência o PVE haja vista ter sido a primeira iniciativa oficial, adotada pelo governo estadual, de introduzir meios imagéticos no processo educacional. Por meio de análises de documentos e depoimentos de gestores, à época, reconstruímos os passos e os percalços ocorridos na operacionalização desse projeto, pensando-o como o precursor das metodologias inovadoras presentes atualmente na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Tecnologia de Comunicação; Instrumento didático.

Abstract

The aim of this paper is to present the introduction and implementation of the Video School Project (PVE) in education, focusing on Mato Grosso do Sul and more specifically in Amambai . I refer the PVE considering it was the first official initiative , adopted by the state government to introduce pictorial means in the educational process. Through document reviews and testimonials from managers at the time , we reconstructed the steps and mishaps that occurred in the implementation of this project , considering it as the precursor of innovative methodologies currently present in Basic Education .

KEY WORDS: Educational policies ; Communication technology ; teaching tool.

¹Doutora em História, docente dos cursos de História e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Introdução

Nesse trabalho o propósito é mostrar como se deu o processo de introdução das novas tecnologias na educação e para tanto a apresentamos os resultados de uma pesquisa feita na região geográfica onde preexiste um conhecimento da utilização das mesmas e conseqüentemente maior facilidade de acesso às informações e posicionamentos.

O Projeto Vídeo Escola² (PVE) representou a primeira iniciativa de introdução de meios imagéticos e/ou metodologias inovadoras na Rede Pública estadual de Mato Grosso do Sul (MS) e nos momentos iniciais de sua execução no estado (1989) eu exercia a função de professora de História das séries finais do Ensino Fundamental, tendo trabalhado em seu desenvolvimento até 1995. As análises feitas são atinentes a esse período.

Desde o início dos estudos sobre a aplicabilidade do Projeto, como mais um recurso didático à mão do professor, exploramos suas possibilidades, obtendo frutos bem constituídos no desenvolvimento do processo formativo junto aos alunos. Pudemos observar que o propósito de “Afirmar o caráter educativo de um filme ou de um programa de TV a partir de sua qualidade técnica e estética e da potencialidade que tenha para ser utilizado em sala de aula” (FRAGUITO, 1990, p. 20), pode ser alcançado, desde que vistos e utilizados a partir de uma ótica não meramente instrumental.

Para a consecução do objetivo proposto, centramos as análises na introdução e execução do PVE nas escolas da Rede Pública de Mato Grosso do Sul, tomando como referência sua adoção em Amambai.

A primeira fase do PVE³, experimental, foi desenvolvida na Globo Vídeo, durante a qual o universo de escolas participantes era formado por estabelecimentos particulares, que se vinculavam a uma videoteca fornecedora de produtos educativo-culturais e cujo objetivo era ampliar a visão de mundo dos educadores e educandos, através de um trabalho interdisciplinar sugerido a partir de temas geradores, sendo que eram os próprios participantes quem organizavam o acervo atendendo a uma proposta metodológica original.

Sem perder de vista essa linha básica, o Vídeo Escola chegou à Fundação Roberto Marinho com seu acervo inicial. Naquele momento foi necessário fazer uma reformulação do projeto, garantindo sua extensão para o universo das escolas públicas de 1º e 2º graus⁴. Em 1989, a Fundação Banco do Brasil passou a apoiar o PVE como parte de sua estratégia de ação no campo educacional, levando para as escolas o equipamento e a coleção de fitas necessárias à adoção dessa nova metodologia em sala de aula.

No momento da arrancada do PVE, a Fundação Roberto Marinho levantou uma série de dados para possibilitar uma panorâmica sobre as questões educacionais no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-1989), a taxa de analfabetos na região centro oeste, na qual Mato Grosso do Sul está inserida, era assim representada: população urbana 12,8% e rural 31,3%; e de acordo com a mesma fonte, a taxa de

²Projeto criado pela Fundação Roberto Marinho em 1989, com o apoio da Fundação Banco do Brasil.

³Consta do documento analítico: Vídeo Escola: cinco anos na sala de aula da escola pública brasileira. Rio de Janeiro, 1994.

⁴Nomenclatura utilizada pela Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 para indicar o Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

evasão escolar e repetência nas escolas públicas era de 48%, sendo que de 1.930.926 alunos matriculados no ensino regular público, 1º grau, apenas 939.142 eram aprovados.

Segundo as informações divulgadas, a intenção da Fundação Roberto Marinho, com o desenvolvimento do PVE, era de buscar soluções para os problemas educacionais da maioria da população brasileira através do desenvolvimento das tecnologias das comunicações⁵, portanto quando o IBGE⁶ divulga que, dos domicílios pesquisados pela Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD), 73,8% tinham aparelho de televisão e, sabendo-se também, que as crianças brasileiras passavam em média mais de quatro horas diante de um aparelho de TV, ao tempo em que a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e TV informava que 100% dos municípios brasileiros já recebiam sinal de TV, não é de estranhar que se apostasse no sucesso de um projeto que vislumbrava a possibilidade de teleducar,

Pensando nisso e respaldada por uma experiência de 15 anos em teleducação, a Fundação Roberto Marinho reuniu uma equipe de educadores e comunicadores para elaborar um projeto que pudesse, a partir dos compromissos da instituição, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no país (VÍDEO ESCOLA: cinco anos na sala de aula da escola pública brasileira, 1994, p. 47).

De acordo com os dados fornecidos pelas publicações de lançamento do PVE⁷, eram os seguintes os estados que participaram formalmente do Vídeo Escola: Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Tocantins. Corroborando o objetivo de contribuir para a melhoria da Educação, naquele momento de divulgação dos dados obtidos pelo IBGE, vale salientar que todos os estados membros da região centro oeste estavam presentes.

Em 12 de outubro de 1989, na cidade de Campo Grande/MS, foi celebrado o Convênio de Cooperação Técnico-Financeira entre a Fundação Banco do Brasil e o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, firmado entre Marcelo Miranda Soares⁸ e a Superintendente Estadual do Banco do Brasil, Syrlei Mendes Nogueira. Também participaram do projeto, por meio de convênios especiais, os estados do Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, formando uma rede assistemática atendida pelo Projeto Vídeo Escola. No Paraná e Rio de Janeiro o convênio foi celebrado com as Secretarias de Educação e em São Paulo com a Secretaria de Cultura. A execução do PVE nestes estados deu-se de forma diferenciada do restante dos estados envolvidos, em espaços e experiências modelares: no Paraná, nas escolas integrantes do circuito Centro de Treinamento de pessoal do Paraná (CETEPAR); no Rio de Janeiro, nas escolas atendidas pela Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro e em São Paulo em escolas padrão.

Mato Grosso do Sul enfrentava no campo educacional sérios desafios, posto que o governo de Marcelo

⁵Referenciado nos catálogos publicitários lançados junto com o acervo, como objetivo na idealização do PVE.

⁶Dado de 1990, período inicial de desenvolvimento do PVE em Mato Grosso do Sul.

⁷Como implantar o vídeo escola: manual. Rio de Janeiro, 1989.

⁸Governou MS de 1987 a 1991, eleito pela coligação PMDB e PFL.

Miranda demonstrava descaso e falta de compromisso com as questões relacionadas à Educação, embora o país estivesse enfrentando os desafios propostos pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto que apontava diretrizes para a melhoria da educação.

Segundo Marisa Bittar o governo de Mato Grosso do Sul neste período pode ser caracterizado como de retrocesso na área educacional, visto que:

[...] os professores sofreram, além de arrocho salarial, perdas consideráveis de conquistas da categoria garantidas anteriormente por meio de lutas legítimas, num cenário da mais completa ausência de políticas que levassem a valorização da educação pública (1998, p. 69).

Assim, são compreensíveis as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do PVE, nesse contexto. Frente ao cenário político sul-mato-grossense, seria um contra-senso esperar que os professores fossem otimistas em relação ao projeto, afinal é o mesmo governo que adota medidas de repressão contra os profissionais da educação o que prega a introdução da *pretensa modernidade* através das novas tecnologias, representada pelo PVE.

Na avaliação dos educadores a “novidade” chegou, ou assim foi vista, carregada de intenções. De forma inegável cabia aos professores e alunos, sujeitos da ação na execução do projeto, descobrir se as intenções eram boas ou não, mas para tanto era necessário que o PVE despertasse o interesse dos professores, visto o clima de desconfiança que imperava entre a categoria e o governo, no momento em que o projeto é introduzido nas escolas.

Segundo os critérios adotados, tomando como ponto de partida a estruturação local das secretarias de Estado de Educação, foram designados órgãos, departamentos ou divisões, de acordo com as estruturas existentes em cada localidade, que ficaram responsáveis pela coordenação estadual do PVE. Embora indicados a partir de características *regionais*, núcleos e videopostos deveriam reunir as condições necessárias para possibilitar manutenção do fluxo de materiais em circulação permanente no projeto e para dar garantia quanto a segurança dos equipamentos e fitas sob sua responsabilidade.

Em Mato Grosso do Sul a Secretária de Estado de Educação fez cumprir os termos do convênio, cujo objeto era execução do PVE, sem desenvolver nenhum plano de ação específico.

Em cada estado, o PVE foi executado de acordo com as suas possibilidades, condições e concepções, o que conferiu-lhe uma feição particularizada, resultando no desenvolvimento de experiências múltiplas e diversificadas. Quanto ao aspecto da operacionalização local, o propósito das Fundações envolvidas fica evidenciada no depoimento de José Renato Monteiro, ex-coordenador do Vídeo Escola:

A idéia básica presente na formulação do Vídeo Escola foi criar um sistema de atendimento bem próximo às escolas que pudesse acompanhar de perto a decolagem que cada uma faria, a seu modo, na revoada da implantação do projeto. [...] O desejado sistema baseou-se no conceito de “núcleo Vídeo Escola”, uma minicentral de atendimento para cada dez escolas. A primeira atividade do projeto foi iniciar a formação dos coordenadores destes

núcleos, de agosto a outubro de 1989 foram realizados seminários em todos os estados participantes (VÍDEO ESCOLA: cinco anos na sala de aula da escola pública brasileira, 1994, p.86).

Durante o segundo semestre de 1989, iniciou-se a instalação física do circuito de videopostos, ou seja, as cem escolas selecionadas de cada estado receberam os aparelhos de videocassete e televisão. Cada núcleo recebeu uma videoteca contendo 296 programas, agrupados em 73 fitas.

Cumprindo na íntegra a flexibilidade garantida pelo Convênio quanto ao aspecto das estruturas locais, em Mato Grosso do Sul, ficou estabelecido que as Agências Regionais de Educação (ARE) seriam os núcleos para os municípios sob sua jurisdição. Ao compararmos os números expostos, verificamos que para cada estado participante coube a distribuição do conjunto de 100 equipamentos, compreendidos por televisão e videocassete, no entanto em Mato Grosso do Sul, que contava na época com 75 municípios⁹, o processo seletivo recaiu sobre núcleos regionais, o que demonstra que o critério de escolha adotado dificultou, desde o início do PVE, o acesso para as escolas do interior do estado, restringindo aos municípios que comportavam as ARE a totalidade na participação.

O entendimento do ex-coordenador do PVE, José Renato Monteiro, se aplica ao que realmente acabou acontecendo nas escolas de Mato Grosso do Sul, uma revoadada, mas com muitos volteios desnecessários e até mesmo desestimulantes, pois o sistema de atendimento que deveria estar bem próximo às escolas, era distante e contava com poucos recursos humanos para acompanhar o trabalho in loco.

Em Amambai particularmente, a situação era ainda mais difícil, visto que em agosto de 1988 o governo estadual havia extinguido a Agência Regional de Educação (ARE 01) e o acervo documental havia sido transferido à Agência de Regional de Ponta Porã, que após esta data passou a jurisdicionar a região anteriormente atendida pela ARE 01.

Vale ressaltar que Ponta Porã, núcleo do PVE, distava de Amambai 95 quilômetros e embora a Escola Estadual Dom Aquino Corrêa¹⁰ tenha recebido o equipamento da Fundação Banco do Brasil, os programas precisavam ser requeridos com antecedência, pois viriam por malote, isso caso não estivessem em uso por outra escola¹¹. A perspectiva de atendimento era mínima, visto que a expectativa inicial de previa um núcleo para cada dez escolas, o que acabou sendo extrapolado com a junção de escolas de duas áreas regionais.

Ainda hoje, ao conversar com colegas da rede pública estadual, público diretamente envolvido na execução do PVE, ouvimos desabaços como o transcrito abaixo:

Muitas vezes deixamos de utilizar o material por absoluta impossibilidade de recebê-lo a tempo. Acreditávamos nas possibilidades do PVE, e estávamos buscando novos caminhos que favorecessem a formação dos nossos alunos, sabíamos inclusive que nós e os alunos estávamos deixando de ser beneficiados devido a impossibilidade de termos em prática o projeto. E não podíamos fazer nada... foi um período frustrante. Só queríamos ter acesso

⁹Estatística da Secretaria de Planejamento de Mato Grosso do Sul - 1991.

¹⁰A secretária da Escola, que atuava na época, relatou desconhecer os critérios que levaram a EE Dom Aquino Corrêa a ser selecionada para receber o equipamento.

¹¹Era estabelecido um período de quatro dias para as fitas ficarem à disposição de cada escola.

para descobrirmos por nós mesmos, na prática, se era viável ou não. Olhando para trás percebo que apenas por sermos muito perseverantes tornamos possível o conhecimento do PVE em Amambai nos seus primeiros anos de funcionamento.¹²

Enquanto isso, no cenário nacional, se manifestava uma crescente tendência na introdução das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica. Foi nessa época que começaram a se “fazer necessários” nas escolas os televisores e o videocassete e mais adiante as antenas parabólicas e o computador. Parte dessas iniciativas foi oriunda de medidas governamentais e outras de setores da educação privada, atendendo a demandas cada vez maiores de pais e alunos. Assim, é justo ressaltar que se essas ações¹³ responderam a uma solicitação geral da sociedade, cada vez mais *maquinizada*, como resultado das pressões mercadológicas, via direta ou indireta, também são respostas às dificuldades encontradas no meio educacional para vencer a batalha contra a fragmentação do conhecimento.

Podemos observar que os primeiros estudos que abordam a questão educacional num mundo amplamente dominado pela técnica datam de meados do século passado e de um modo geral esses estudos incluem-se num movimento de análise social amplo, no bojo em que também são investigadas as relações entre a arte e a técnica, a ordem social, ética e moral, e o impacto da ciência. A mola mestra dessa investigação objetivava primordialmente, a ideologia do mundo burguês industrializado e propunha, como contraponto às denúncias feitas, o modelo revolucionário de uma sociedade sem classes.

Esses estudos apontaram que a escola, ao tempo em que se consolidava, foi instrumento do fortalecimento da classe emergente da Revolução Industrial e dos ideais da Revolução Francesa, especificamente da burguesia urbana. Desse modo constatamos que a escola e os métodos por ela adotados refletiram, estimularam e reproduziram o mundo industrializado em expansão.

É a partir da segunda metade do século XX pesquisadores passaram a investigar, com maior atenção, o papel mediador da escola numa sociedade sob o impacto da ciência e do desenvolvimento tecnológico, destacando-se tanto o seu caráter reprodutor, quanto a sua subordinação política. Daí decorre a conclusão, parcialmente aceita até a atualidade, segundo a qual a escola exerce o papel tanto de mantenedora e avalista da cultura da classe hegemônica socialmente quanto de formadora dos quadros políticos de dirigentes capitalistas, capazes de assegurar o imperativo daquela classe.

Assim o aparecimento da televisão em meados dos anos 1940 do século passado, e sua posterior expansão entre as décadas de 1950 e 1960, marca não somente o início de uma nova etapa no processo de industrialização como também influencia decisivamente os conceitos do homem moderno sobre o pensamento vigente, mesmo representando uma contradição do próprio sistema dominante.

A reprodução instantânea da realidade, a caracterização explícita da simulação, a possibilidade de chegar à intimidade do espectador, de falar diretamente para ele, são os fatores principais para que a televisão, desde o seu nascimento, representasse por excelência o paradoxo da cultura moderna. Em outras palavras, a televisão ao mesmo tempo em

¹²Depoimento de professora e coordenadora educacional da EE Vespasiano Martins/Amambai (1989-1995).

¹³Identificamos como uma destas ações a criação do PVE.

que surgia como o vértice do desenvolvimento da técnica, se apresentava também como a ruptura com a idéia de um mundo organizado em torno de uma mesma realidade: a televisão multidimensionou a realidade (NUETEC: Relatório das ações desenvolvidas, 1996, p. 21).

Por esse panorama a educação escolar no Brasil estava diante das exigências de sua adaptação ao ritmo das mutações culturais e do desafio de se colocar à frente dessas mudanças. A dispersão dos debates sobre o ensino, ora tendia para a politização através dos currículos, ora fechava-se em torno de questões estritamente metodológicas, recurso que velava o seu problema principal, a qualidade do ensino, e intencionalmente ou não, mantinham as desigualdades como um fato sempre a ser superado. Assim, cabia a escola superar a competência de seu discurso e sem renunciar a sua perspectiva histórica de formadora de homens, assumir sua própria época como um cruzamento de vários caminhos, num mundo cada vez mais plural e multifacetado, acreditando numa prática educacional que possibilitasse a educação visual.

Em face do exposto, se faz necessário reconhecer os motivos socioeconômicos, culturais e mesmo os ideológicos que permearam as intenções da penetração das novas tecnologias na educação, sem perder de vista que os mesmos também correspondiam a demandas internas dos próprios sistemas educacionais, que se perceberam, naquele momento, incapazes de dar conta das necessidades pedagógicas sem a inserção de metodologias inovadoras.

Reportando-nos às análises desenvolvidas por pesquisadores da história da educação sul-mato-grossense constatamos que no início da década de 1980 “[...] o governo central tinha como objetivo incluir o Estado de Mato Grosso do Sul no projeto de modernização da sociedade e realinhamento do capital, como forma de enfrentar o esgotamento do ‘milagre econômico’ brasileiro” (SENNA, 1998, p. 60).

Segundo a autora, a educação, como parte desse projeto de governo em Mato Grosso do Sul, enfrentou sérias distorções em termos de investimentos, desviando-se da política do governo central e pondo em risco os seus resultados, pelo fato de manter uma política que assegurava a presença mínima dos fundos públicos na reprodução da força de trabalho, “[...] reproduzindo como consequência, na educação, os problemas de acesso, repetência, evasão, formação deficiente de professores e condições materiais inadequadas” (SENNA, 1998, p. 61).

Embora percebêssemos que as demandas da educação correspondiam às geradas pela crise do capitalismo presente na economia brasileira, muitos de nós educadores víamos nas TICs uma possível solução para os males da nossa sociedade, que a modernização do sistema educacional poderia ser a panaceia necessária para minimizar as desigualdades, sem levar em conta que a escola é um produto da sociedade em que está inserida enquanto instituição e que só poderá ser modificada a partir de um movimento dessa mesma sociedade.

Vimos confirmada essa tendência nas diversas tentativas de reformulação das teorias e discursos pedagógicos realizadas nos últimos trinta anos do século XX, que ao abordarem a questão das tecnologias aliadas à educação, inferiam que as máquinas, pela sua capacidade de armazenamento de informações e pelo seu dinamismo, seriam muito mais eficazes para *ensinarem* conteúdos aos alunos do que os professores e

poderiam ser úteis a estes em sua dedicada tarefa docente. Essa concepção equivocada do uso da tecnologia, embora sua inconsistência, contribuiu para que os professores se colocassem na defensiva, pois trazia implícito um discurso de descarte da figura desse profissional.

No sentido de contrapor-se a visão substitucionista do professor, surgiu uma posição oposta destacando que a introdução das novas tecnologias na educação não trariam, por si só, avanços ao ensino. Essa posição perdeu adesão pelo radicalismo de seus defensores. Assistimos, a partir daí ao surgimento, por parte dos educadores e teóricos, de dois posicionamentos antagônicos.

Nessa esteira, Gaudêncio Frigotto atribuiu a nossa matriz cultural, historicamente explicada pela identificação do oprimido com seu opressor, a posição dos educadores que vagueavam do mais profundo pessimismo cultural face às mudanças tecnológicas, para o mais linear determinismo tecnológico, Determinismo que consiste em entender-se a tecnologia como algo independente do tecido e das relações sociais e, portanto, em nossa sociedade, das relações de poder, relações de classe. Por este viés acaba estabelecendo-se uma mistificação da tecnologia e dos métodos (1993, p. 6 a 11).

Contribuindo para com o debate, Humberto Eco os classificava sob dois conceitos genéricos e polêmicos: integrados e apocalípticos. Segundo a autor,

[...] para o integrado, não existe o problema de essa cultura sair de baixo ou vir confeccionada de cima para consumidores indefesos. Mesmo porque, se os apocalípticos sobrevivem confeccionando teorias sobre a decadência, os integrados raramente teorizam e assim, mais facilmente, operam, produzem, emitem as suas mensagens cotidianamente a todos os níveis (2000, p. 9).

No cenário educacional sul-mato-grossense identificávamos como *integrados* ou adeptos do *determinismo tecnológico* aqueles que viam na adoção/implantação das tecnologias a solução de todos os problemas enfrentados pela educação, atribuindo à introdução das novas tecnologias na prática pedagógica a abertura de todas as portas para alavancar o sistema educacional, mascarando as verdadeiras raízes do problema, ao não equacioná-los com a crise vivida pelo sistema produtivo.

Como *apocalípticos* ou adeptos do *pessimismo cultural* identificávamos os que viam nas novas tecnologias a representação dos dejetos da sociedade de consumo, desumanizadora dos relacionamentos sociais, que inculcariam ideologias perniciosas em substituição a mão-de-obra humana, sendo necessário portanto, bani-las dos sistemas educacionais. Neste momento surgiu, entre os educadores sul-mato-grossenses, o mito da tecnologia enquanto depositário das esperanças e desgraças do sistema educacional. Salvadora ou condenatória, raros os que não foram contagiados pelo debate.

Enfim, toda essa problemática influenciou no desenvolvimento do PVE em Mato Grosso do Sul, pois devido ao descaso com a adoção de políticas educacionais, ficava difícil apostar em mudanças, mesmo que fossem no âmbito da escola, esse clima era desfavorável para a tomada de consciência que se fazia necessária entre os educadores para que o PVE realmente cumprisse o papel proposto propiciando às escolas públicas brasileiras a oportunidade de lidar com as vantagens da imagem em movimento, por meio da utilização de um equipamento

de fácil manipulação (o videocassete), como apoio às atividades escolares a partir de uma grade de programação diversificada¹⁴.

Seguindo essa premissa, os programas do Vídeo Escola não eram aulas prontas e sim programas que exigiam a participação de professores e alunos na atualização de sua potencialidade educativa, permitindo variadas leituras de forma a possibilitar discussão, debate e reflexão. De acordo com os objetivos propostos na sua idealização: “Seu compromisso maior é com a idéia de que o papel da escola é democratizar o saber historicamente acumulado e desenvolver a capacidade crítica dos alunos. (FRAGUITO, 1990, p. 6).

Em Amambai, assistimos às manifestações dos dois posicionamentos, sendo que os *apocalípticos/pessimistas culturais* eram em menor número. Pudemos observar que sobressaiu uma posição intermediária, com os professores buscando criar metodologias adequadas a cada escola, mesmo porque a sociedade sul-mato-grossense, mais uma vez, depositava seus anseios numa nova política educacional¹⁵, proposta pela Secretaria de Educação, no governo de Pedro Pedrossian.¹⁶

Entre as várias medidas tomadas, foram criados os Núcleos Educacionais em substituição às Agências Regionais de Educação. Como em Amambai a ARE 01 havia sido extinta em 1988, a implantação do Núcleo Educacional não foi imediata, só vindo a acontecer em junho de 1993, trazendo nesse momento o acervo do PVE para o município, com o Núcleo de Educação no papel de videoposto e dispondo de uma coordenação para atender os usuários do PVE.

Nesse momento se evidenciou, uma clara manifestação no meio educacional no sentido de descobrir realmente a proposta do PVE. Os educadores tinham em mãos a oportunidade de conhecer todo o acervo disponível e assim podiam escolher os programas que melhor se aplicariam como complemento aos conteúdos ministrados, possibilitando atingir seus objetivos no sentido de democratizar o saber historicamente acumulado e desenvolver a capacidade crítica dos alunos.

Estendeu-se a participação aos docentes nos Seminários e Encontros Estaduais do PVE e de Teleducação¹⁷ e Mato Grosso do Sul constou, pela primeira vez, no relatório final do 3º Encontro Nacional de Vídeo Escola¹⁸, com o registro acerca da dificuldade da Secretaria de Educação/MS em reunir todos os professores envolvidos com o PVE em 1990 e a perspectiva de retomar o acompanhamento em 1991.

É interessante notar que neste documento foram destacados trabalhos desenvolvidos por professores sul-mato-grossenses, o que demonstrou que, apesar dos percalços pontuados até aqui, já por ocasião do segundo ano de execução do PVE no estado, foi possível um envolvimento significativo, reconhecido como

¹⁴No conjunto do material entregue aos videopostos, cada Escola recebeu um Catálogo do Projeto (1989-1993) no qual constava a grade de programação gravada nas fitas na forma de índices temático, descritivo e remissivo.

¹⁵Fonte: Uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul – 1991.

¹⁶Governador eleito em 1990 pelo PTB.

¹⁷Ressalto a minha participação nesse evento representando uma das professoras que mais utilizavam o acervo do PVE.

¹⁸Revista do 3º Encontro Nacional de Vídeo Escola de maio/1991 – Arquivo da Secretaria Estadual de Educação/MS.

avanço na área educacional, embora nem todos os municípios, tomando Amambai como exemplo, tenham tido oportunidade de acesso imediato ao acervo, o que dificultava a expansão do PVE, mas não o inviabilizava¹⁹. Ao contrário, as escolas criaram estratégias para viabilizar o uso dos programas.

Movidas pelas dificuldades pontuadas e pela vontade de aproveitar as possibilidades oferecidas pela videoteca, as Escolas Estaduais Dom Aquino Corrêa e Vespasiano Martins, ambas de Amambai, providenciaram um acervo “paralelo” contando com o apoio da Secretaria de Educação (SEE/MS)²⁰, com as Associações de Pais e Mestres²¹, com os professores fazendo a escolha dos programas de maior alcance e a direção encaminhando as fitas com a solicitação, via malote, para a Supervisão de Apoio Pedagógico da SEE, onde eram copiadas e devolvidas no menor tempo possível, disponibilizando o material para uso imediato do professor,

Hoje nossos alunos e professores – que já vêm sendo formados num meio tecnológico em que o vídeo é importante – defendem a introdução de vídeos e câmeras de vídeo nas escolas. Muitas vezes se cotizam para que a escola que ainda não possui esses aparelhos possa tê-los. [...] O vídeo deve fazer parte das políticas públicas de educação e estar inserido num projeto mais amplo, no qual a comunicação é considerada parte integrante do processo educativo (GADOTTI, 1993, p. 36).

Assim, assistimos, de 1991 a 1994, a uma implementação do PVE em todo o estado de Mato Grosso do Sul. Em 1992 a Secretária de Estado, Professora Leocádia Aglaé Petry Leme, responsável pela pasta da Educação, propôs a elaboração do “Plano de Ação do Vídeo Escola” cuja execução, entre outras ações ampliou e redistribuiu o acervo atendendo a demanda dos Núcleos Educacionais nas quais havia maior procura dos programas. Os objetivos do plano concorreram no sentido de “[...] elaborar a ‘telepedagogia’ de Mato Grosso do Sul como forma de divulgação e registro dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos com Vídeo Escola”²².

Em 1994, na primeira estatística registrada pelo PVE, a presença do Vídeo Escola em Mato Grosso do Sul era representado pelo seguinte quantitativo: distribuídos entre os 75 municípios, existiam 84 núcleos, com um acervo de 37 coleções, contendo 4.921 fitas, atendendo a 256 videopostos, que por sua vez atendiam a 7.626 professores e 141.948 alunos²³.

Estes números representavam um total de atendimento à 97% dos municípios sul-mato-grossenses, dentre os quais 68% desenvolviam o PVE na qualidade de videopostos proporcionando condições para 60% dos professores da rede pública estadual trabalharem 47% dos seus alunos.

Necessário se faz acrescentar ainda que, em 1993, o PVE criou a Programação Especial para o Professor²⁴ com o objetivo específico de contribuir para a capacitação dos educadores,²⁵ facilitando uma maior aproximação dos programas em relação ao currículo escolar. Com esta medida o acervo se tornou mais rico e

¹⁹A exemplo do trabalho que instigou esta pesquisa.

²⁰A técnica Valguinéri Patrocínio Lopes gravava os programas que solicitávamos em fitas virgens compradas pela APM das Escolas.

²¹Associação de Pais e Mestres das escolas da rede pública, cadastradas como pessoas jurídicas.

²²IV SEMINÁRIO ESTADUAL DO VÍDEO ESCOLA, 1992. Campo Grande. Relatório do Núcleo de Educação e Tecnologia. 1992.

²³VI SEMINÁRIO ESTADUAL DO VÍDEO ESCOLA, II ENCONTRO ESTADUAL DE TELEDUCAÇÃO, Campo Grande: Relatório do Núcleo de Educação e Tecnologia, 1994.

²⁴Lançamento do Caderno Pedagógico Vídeo Escola n.º 01 – novembro de 1993.

²⁵Não existem registros de capacitação sistemática para o professor, apenas para os coordenadores do PVE e somente a partir de 1991.

passou a ser melhor utilizado nas escolas.

Constatamos, à época, que com uma grade de programação diversificada e atualizada, o Vídeo Escola pode significar, e significou, um ponto de partida para as discussões, no interior da escola e fora dela, sobre multi e interdisciplinaridade, propiciando a alunos e professores a oportunidade de integrar os conteúdos que classicamente pertencem, no currículo, a uma única disciplina, haja vista, que continha em seu acervo programas especificamente dirigido aos professores²⁶. Temos em Cipriano Luckesi que:

Estudar interdisciplinaridade significa estudar o mundo, com seus objetos, coisas e seres, de uma forma integrada, holística, de tal modo que cada objeto, coisa ou ser sejam apreendidos em suas relações e que quando um único ser, coisa ou objeto torna-se elemento de estudo, que ele seja estudado em suas múltiplas facetas (1993, p. 21).

A intenção era de acertar e o envolvimento com o PVE mobilizou esforços nesse sentido. A fase de sedimentação, que iniciou em 1992, conforme consta dos documentos analisados, em Mato Grosso do Sul inicia tardiamente, pois o período de 1989 à 1991 não pôde ser avaliado a contento, não constando em qualquer dos relatórios disponíveis. Portanto é somente a partir de 1992, quando na maioria dos estados participantes já é possível uma análise avaliativa do PVE, que é elaborado o primeiro plano de ação para incrementar a sua prática.

É preciso assinalar que além dos Encontros Nacionais²⁷ e Seminários Estaduais²⁸ realizados todos os anos em seus respectivos âmbitos, a Fundação Banco do Brasil participou ativamente na avaliação do PVE, tanto como partícipe na distribuição de equipamentos e fitas, como diagnosticando os problemas existentes que poderiam vir a comprometer a expansão do projeto, e providenciando soluções para saná-las.

Pudemos constatar que no período entre 1991 e 1994 o PVE estava em plena execução, ficando como um marco pioneiro na introdução do uso de tecnologias na educação, tanto em Mato Grosso do Sul, quanto nos demais estados brasileiros. Consta do acervo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, o documento abaixo transcrito, de 1993:

A escola pública brasileira tem sido alvo de debates e experiências as mais diversas, na tentativa de ver estabelecidos novos parâmetros de qualidade para o ensino no país. O Projeto Vídeo Escola, criado em 1989 pela Fundação Roberto Marinho e pela Fundação Banco do Brasil, sem dúvida merece destaque entre essas iniciativas.

De forma inédita, o Vídeo Escola, ao colocar recursos audiovisuais à disposição de professores e alunos, inaugurava o uso do vídeo na sala de aula da escola pública brasileira. O país atualmente investe na teleducação como forma de capacitar e formar profissionais da área educacional. Os milhares de professores que fazem parte do projeto já o reconhecem como um apoio primordial no desenvolvimento do currículo.

O Vídeo escola proporcionou, nestes mais de cinco anos de existência, momentos decisivos para a capacitação dos professores. Ao assegurar a veiculação de programas de qualidade, o projeto vem colaborando de forma criativa e dinâmica para que se forme a concepção prática de uma escola mais viva e atraente.

O Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação – que, em muitas reuniões, teve como pauta debater questões relativas ao Vídeo Escola – aproveita esta

²⁶A Nova Programação de 1992 passou a incluir, dentro das próprias fitas, o “Bloco do Professor”, em 1993 foi lançada a “Programação Especial do Professor” e no primeiro semestre de 1994 a “Estante do Professor”

²⁷Nos arquivos da Secretaria Estadual de Educação/MS estão documentados Encontros Nacionais, de 1989 à 1994.

²⁸Nos arquivos da Secretaria Estadual de Educação/MS estão documentados Seminários Estaduais, de 1991 à 1994.

oportunidade para parabenizar a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Banco do Brasil e todo o corpo técnico responsável pelo projeto, certo de que da soma de todos os esforços resulta o sucesso do Vídeo Escola. (Assinam: Marcos Guerra, Presidente do Consed e Leocádia Aglaé Petry Leme, Vice Presidente do Consed)

Depreende-se do documento transcrito acima que no período supra citado o Vídeo Escola se tornou realmente conhecido por todos os escalões de governo e, descontados os interesses *ocultos*, foram envidados esforços para que sua prática resultasse em melhoria para o ensino brasileiro. Posteriormente surgem projetos similares como o TV Escola o qual “[...] foi implantado em todo Território Nacional, em caráter experimental, no mês de setembro de 1995, e em caráter definitivo, a partir de março de 1996”.²⁹

E a sua contribuição para o ensino, como ficou? É Moacir Gadotti no Caderno do Professor quem disse que não era suficiente facilitar a aprendizagem com meios mais agradáveis, o aluno precisa sentir satisfação em aprender “[...] e o papel do vídeo e dos meios em geral não é o de adocicar a pílula de um conteúdo escolar enfadonho. É o de rever os conteúdos mesmos para que eles próprios sejam fontes de satisfação”. (1993, 28) E vai mais longe quando afirma que o professor é o mediador indispensável para que esse processo ocorra, argumentando que “[...] não há material didático tão perfeito que possa substituir a presença do organizador da atividade didática. De nada adianta o desenvolvimento da tecnologia se não se trabalhar a formação do professor” (Idem, p. 29).

Embora as dificuldades detectadas nos vários relatórios estudados no que se refere à utilização do PVE nas escolas em Mato Grosso do Sul, foram também registrados trabalhos de professores que acreditaram na possibilidade de reverter o quadro educacional com a utilização dos programas, ao menos no sentido de apontar alguma esperança, alguma forma de solução e foi, apostando nisso, que hoje a presença da leitura da imagem também é considerada de vital importância para que nossas crianças e adolescentes façam uma leitura abrangente do mundo, lendo as imagens também pela janela da escola, não de forma esporádica, desvinculada do currículo, mas sim como parte das estratégias para a construção do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1998.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FRAGUITO, Leda. **Vídeo e Educação: a concepção de trabalho do Projeto Vídeo Escola**. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DO PROJETO VÍDEO ESCOLA, 2, **Caderno Vídeo Escola**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1990. p. 20.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Construção social do conhecimento e cultura tecnológica**. Revista Paixão de Aprender. v. 5. Porto Alegre, p. 6-11, 1993.

²⁹Relatório do Núcleo de Educação e Tecnologia, NUETEC – Secretaria de Estado de Educação/MS, 1996: p.3.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e a pluralidade dos meios**. Caderno Pedagógico Vídeo Escola. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1993. p. 28.

LUCKESI, Cipriano. **Para trabalhar a interdisciplinaridade**. Caderno Pedagógico Vídeo Escola. Rio de Janeiro, n. 1, p 14-15, 1993.

SENNA, Ester. **Educação pública em Mato Grosso do Sul na década de 80**: questões globais e locais. Revista Intermeio, Campo Grande: n. 5. p. 19-27. 1998.