ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

I CONIEN 2017

ÁREA:

Ensino de Ciências Humanas/Educação I

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

DESAFIOS DA GLOBALIZAÇÃO PARA ESCOLAS E PROFESSORES: COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

Eliana Santana Lisbôa [1]

Resumo

A sociedade atual sociedade, também denominada sociedade em rede, confere desafios constantes no que diz respeito à forma de se obter informações e também como aprendemos para que, no futuro, possamos ter uma participação efetiva numa sociedade que, a cada dia, exige cidadãos criativos e com capacidade de resolução de problemas de forma a agirem de modo proativo no mundo competitivo. Nesse panorama muitos fatores estão inter-relacionados. Nos referimos aqui, à função dos sistemas escolares em oferecer aos alunos e professores oportunidades de aprendizagem que ultrapassam as formas tradicionais até então vivenciadas, ampliando assim seu repertório de possibilidades de buscar informação e, o mais importante, contribuírem para construção de conhecimento. Preocupados com essa temática nos propomos no presente artigo fazer uma reflexão sobre as competências necessárias à educação do século XXI. Focaremos também atenção no *Interconnected Model*, um modelo de Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP) por considerarmos um modelo holístico que leva em consideração todo o contexto experiencial do professor (pessoal e profissional), bem como os diversos ambientes onde pode ocorrer esse desenvolvimento. E, por fim, elencaremos alguns desafios e oportunidades que essas mudanças trazem para a escola, professores e alunos. Os desafios impostos à escola e aos professores dizem respeito à capacidade de repensarem suas práticas e suas culturas visando a integração da tecnologia no currículo, com a finalidade de promover a inclusão digital e social do aluno, bem como o desenvolvimento de sua cidadania. Já as oportunidades, garantem tanto aos professores quanto aos alunos, o desenvolvimento de competências necessárias para viverem numa sociedade mediatizada pelas tecnologias digitais, em que a criatividade, capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipe, o desenvolvimento de multiliteracias e a socialização do saber assumem valor acrescido.

Palavras-chave: desafios; globalização; competências; modelos DDP; professores.

Introdução

Atualmente, vivemos numa sociedade que traz consigo algumas mudanças como o valor acrescido à atividade produtiva, à criatividade, e sobretudo à disposição para capacitação permanente ao longo da vida. Segundo Perrenoud (2001), face a essa realidade urge pensarmos no trabalho do professor, com vista a "transposição didática", cuja finalidade será tão e basicamente voltada tanto para o ensinar e aprender a fazer. E para isso, sua formação terá que contemplar além das questões didáticas

[1] Universidade Federal do Paraná – eliana.lisboa@ufpr.br; eslisboa2008@gmail.com

pontuais baseada nos sabres disciplinares, deverá também abranger temas transversais, visando o desenvolvimento do professor, ou seja: ter o desejo de aprender, perceber o sentido dos saberes em suas práticas experienciais, dentre outros.

Um dos temas transversais, podemos considerar o uso das tecnologias na educação e, para que seja possível sua utilização adequada enquanto ferramentas cognitivas, o professor terá que administrar situações diferenciadas e envolver os alunos na aprendizagem e, principalmente, dirigir sua própria formação contínua, com vista a atender às demandas sociais marcadas predominantemente pela colaboração, interatividade, pluralidade e conexões das informações.

Frente a essa ambiguidade de demandas que a sociedade impõe aos sistemas escolares e consequentemente à aprendizagem, são vários os órgãos ou organizações a nível internacional que vêm se preocupando em definir os tipos de competências necessárias a serem desenvolvidas em pleno século XXI e, o mais importante, como elas podem serem integradas de forma eficaz nos sistemas educacionais.

Também o desenvolvimento profissional dos professores (DPP) é outra preocupação, cujo ponto de partida passa pela necessidade de desenvolver competências e habilidades necessárias para exercer a sua profissão, buscando integrar competências em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a fim de utilizá-las como recursos educacionais.

O objetivo central do presente texto é promover uma reflexão sobre os desafios que a globalização impõe a escola e aos professores, na tentativa de fomentar o desenvolvimento de cidadãos qualificados preparados para exercer sua cidadania em uma sociedade complexa e imprevisível, em que o conhecimento é o bem supremo. Para fazer isso, vamos começar por caracterizar as competências do século XXI delineadas por alguns órgãos internacionais. Focaremos também nossa atenção também

no desenvolvimento profissional dos professores, em particular o *Interconnected Model* de Clarke e Hollingsworth (2002), destacando sua relação com a aprendizagem em contextos informais, reconhecendo as TIC como ferramentas potenciadoras de múltiplas aprendizagens. E, por fim, faremos uma reflexão sobre os desafios que se impõem aos professores no que diz respeito a promoção de uma cultura aprendente, bem como as oportunidades no que diz respeito ao desenvolvimento de uma sociedade competente, inovadora e criativa.

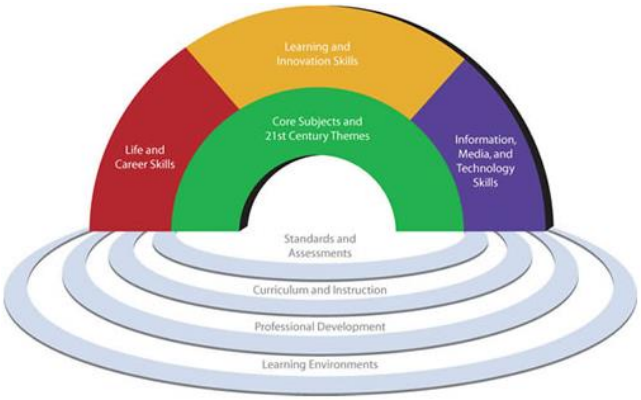
Competências para o século XXI

São vários os órgãos internacionais que vem se preocupando em definir quais as competências necessárias para serem desenvolvidas no século XXI. No presente artigo nos deteremos em algumas que, a nosso ver, têm mais relação direta com a temática apresentada. Por exemplo, a Comissão Internacional da UNESCO tomou como ponto de partida para o desenvolvimento dessas competências, reflexões acerca de que tipo de educação seria necessária para atender as demandas de uma sociedade em constante evolução. Frente a essa questão, seus integrantes propuseram-se a discutir e examinar quais seriam as melhores práticas educativas que, de modo satisfatório, suprissem as demandas dos contextos sócio, político, econômico e cultural dessa nova sociedade. Nesse contexto, os alunos assumem uma prioridade, seguidos logo após por aqueles envolvidos na promoção da aprendizagem, sejam professores ou outros agentes educativos.

Já a "*The Partnership for 21st Century Skills*" composto basicamente por representantes de organizações educativas, empresariais, comunidade e governo e dos negócios que frente a identificação da lacuna existente entre os conhecimentos e habilidades que os alunos aprendem na escola e àquelas que eles necessitam para que, de fato, possam participar de forma ativa na sociedade do século XXI,

tiveram a iniciativa de suscitar o desenvolvimento do currículo e da avaliação (ver figura 1) visando assim atender as necessidades típicas da sociedade do século XXI

Figura 1: Partnership for 21st Century Skill's Framework (USA)



Fonte: http://hrd.apec.org/index.php/Image:Framework_for_21st_Century_Learning.jpg

Observando a figura, percebemos que o desenvolvimento dessas competências não pode ser conseguido de forma isolada, sem haver uma nítida integração com a política de funcionamento da escola. Uma política que precisará ser repensada tendo em conta que o objetivo maior da educação nos tempos atuais será propiciar condições para que os estudantes, trabalhadores e cidadãos de uma maneira geral sejam capazes de "*solve multifaceted problems by thinking creatively and generating original ideas from multiple sources of information— and tests must measure students' capacity to do such work* (SILVA, 2008, p.1).

Essas competências estão diretamente ligadas aos padrões de avaliação (SILVA, 2008), os quais deverão estar ajustados naquilo que verdadeiramente o aluno precisa saber. É necessário saber realmente se os conhecimentos por ele adquiridos poderão ser úteis ou se servirão de referência para construção de novos conhecimentos. E esse processo só poderá ser realizado quando a escola se propor

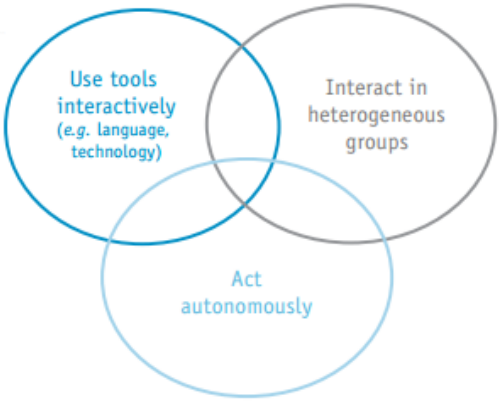
a repensar o seu currículo de forma interdisciplinar e contextualizado, cuja "*basic skills are taught in combination with complex thinking skill* "(SILVA, 2008, p.1), pois:

> É um mundo em que a aliança com idéias e abstrações é passaporte para um bom trabalho, em que a criatividade e a inovação são a chave para a boa vida, em que os altos níveis de educação - um tipo de educação muito diferente do que a maioria de nós tinha - será a única educação segurança que existe (SILVA, 2008, p.2).

Somado a isso, vemos como questão fulcral também uma política de desenvolvimento profissional de professores com componentes teóricos e práticos que profissão. O relatório também aponta como importância acrescida aos diversos ambientes de aprendizagem onde o indivíduo poderá buscar/utilizar seu aperfeiçoamento, pois segundo Livingstone (2000), o aprendizado para suprir as demandas atuais têm que ser desenvolvida em "*lifewide*" (ao longo da vida). Desse modo compreendemos que a adoção de diferentes ambientes de aprendizagem poderão ser um complemento aos ambientes tradicionais ou quando não, podem ser considerados como um recurso de igual citamos as redes sociais, onde tanto professores e alunos poderão discutir ou aprimorar suas práticas através de uma aprendizagem colaborativa.

A ideia de desenvolvimento do currículo através de uma gama de diferentes contextos nacionais que poderia ser guiada pela identificação de um núcleo comum de competências-chave influenciou também o trabalho desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (OECD, 2005), cuja premissa partiu da necessidade de alinhar as hipóteses educativas subjacentes de seus instrumentos de controle (avaliações do PISA de leitura, matemática e alfabetização científica e resolução de problemas e também o projeto DeSeCo). O resultado desse trabalho deu origem a um quadro de competências que podem ser agrupadas em três grandes categorias (ver figura 2)

Figura 2: Principais competências em três grandes categorias



Fonte: (OECD, 2005, p.5).

Segundo a OECD (2005), essas três grandes categorias estão inter-relacionadas e de forma harmoniosa formam o alicerce para o reconhecimento e identificação de competências necessárias para que as pessoas possam pensar e agir reflexivamente, bem como aprender com suas próprias experiências. Para isso é dada também atenção as competências a nível específico que poderão abranger múltiplos contextos, como por exemplo, a cultura, acesso tecnológico, relações sociais, o engajamento político, dentre outros. Essas competências específicas, descritas abaixo, a que designaremos de transversais, com suas respectivas subdivisões, são consideradas de fundamental importância no sentido de que todos devem aspirar, desenvolver e, o mais importante, manter bem presente ao longo de sua vida.

1 – *Using Tools Interactively* (usando as ferramentas de forma interativa) – não é somente ter acesso e nem tampouco ter competência técnica. Supõe criar, adaptar

conhecimentos e habilidades e, sobretudo, entender como essas ferramentas podem mudar a forma como interagimos com o mundo, ou seja:

1.1.A capacidade de usar linguagem, símbolos e texto de forma interativa – é o uso de forma útil e eficaz das competências linguísticas, orais, escritas, computacionais, bem como outras habilidades matemáticas nos mais variados contextos.

1.2. A capacidade de usar o conhecimento e a informação de forma interativa - de acordo com o documento da OECD, o uso eficaz dessa competência exige que os alunos: i) reconheçam e determinem o que não é conhecido; ii) reflitam sobre o potencial educativo das ferramentas tecnológicas, para que seja possível potenciar o trabalho coletivo, aceder à informação, estabelecer comunicações e partilhar ideias através de conexões em rede.

2. *Interacting in Heterogeneous Groups* (interagindo em grupos heterogêneos) – essa categoria está muito relacionada com as seguintes competências: viver, trabalhar e aprender com os outros. Pressupõe o desenvolvimento de competências necessárias para que os indivíduos saibam respeitar e viver num ambiente onde reina a diversidade de culturas, valores, crenças de forma saudável e próspera. Trata-se da habilidade de reconhecer os interesses e necessidades dos outros e a partir daí, buscar soluções viáveis a ambos os lados

3. *Acting Autonomously* (atuação autônoma) – diferentemente de isolamento social, o desenvolvimento dessa competência significa desenvolver uma identidade pessoal própria para que a pessoa possa fazer escolhas e intervir na sociedade baseado em suas crenças e valores.

Seguindo a mesma linha de outros órgãos, temos também o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto Assessment & Teaching of 21st Century Skills - ATCS21, criado pela CISCO, Intel e Microsoft, lançado mundialmente no Learning and Technology World Forum 2009 em Londres (BINKLEY *et al.*, 2010). Para definição das competências necessárias para o século XXI, os integrantes do projeto tiveram como ponto de partida o currículo e o quadro de avaliação e competência

e habilidades em todo o mundo. Ao final do trabalho, foi possível identificar 10 habilidades necessárias, considerando os seguintes parâmetros: *Knowledge* (conhecimento); *Skills, and Attitudes* (habilidades e atitudes); *Values and Ethics* (valores e aspetos éticos). Esse quadro ficou conhecido como modelo SKAVE, agrupado nas 04 categorias (BINKLEY *et al*., 2010, p.15).

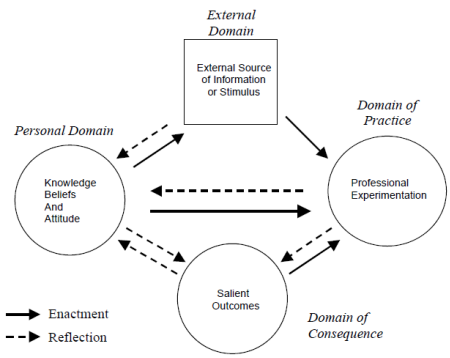
Em termos práticos, o projeto ATC21S, entende que se forem trabalhadas as habilidades: i) resolução de problemas de forma colaborativa e ii) Literacia – aprendizagem em redes digitais será possível alcançar todas as 04 categorias. A primeira reflete o esforço coletivo através da troca e partilha de conhecimentos visando alcançar um objetivo e a segunda, trata-se mais especificamente da aprendizagem em ambientes mediatizados pelas tecnologias digitais como por exemplo as redes socais e as simulações. Essa forma de aprender contribui de forma segura para o desenvolvimento do capital social e intelectual do indivíduo

Essas competências nos levam a refletir sobre a importância de desenvolver em nossos alunos os processos psicológicos superiores, relegando a segundo plano habilidades mais simples como a memorização. Também um ponto que deve ser dado merecido destaque diz respeito à necessidade de desenvolvermos também habilidades de comunicação, colaboração respeitando a diversidade étnica e cultural, as quais passa necessariamente pelo desenvolvimento de capacidades de viver no mundo, através do entendimento e da concepção de cidadania não somente no seu país, mas também a nível global.

Interconnected Model

Quando falamos de desenvolvimento profissional, concebemo-lo na mesma perspectiva adotada por Marcelo (2009), ou seja, como um processo contínuo e em evolução, superando assim a visão dicotômica e tradicional que a concebe como sendo a justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Em linhas gerais, o presente modelo traz consigo a ideia de desenvolvimento profissional como sendo um processo permanente e ao longo da vida, cujo foco centra-se especificamente no crescimento profissional para o desenvolvimento profissional. Ideia essa subtraída dos estudos de Jackson (1974, *apud*. CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002, p. 948) quando diz que "o motivo para aprender mais sobre o ensino não é reparar uma inadequação pessoal como professor, mas buscar uma maior satisfação como praticante da arte". De acordo com o *Interconnected model* a mudança do professor é fruto de dois processos de mediação denominado reflexão (*reflection*) e ação (*enactmen*t - atividade exercida, ou seja, aplicação de uma nova ideia ou crença adquirida) através de quatro domínios relacionados ao mundo vivencial do professor que, apesar de serem análogos, mantém sua particularidade (ver figura 3).

Figura 3: Modelo Interconeccted de crescimento e desenvolvimento profissional



Fonte: (CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002)

Olhando atentamente a figura, fica claro que a mudança do professor está relacionada como os quatro domínios, que estão inter-relacionados não somente com a informação, com a prática, com os resultados ou mesmos com o conhecimento em si. Dizemos isso por entendermos que cada domínio traz consigo um fator de mudança, conforme será descrito abaixo:

a) Fonte externa de informação ou estímulo (domínio externo) – esse domínio é muito abrangente porque o professor tem um leque de oportunidades de ter acesso a inúmeras fontes externas. Elas podem ser fruto de conhecimentos provenientes de sessões formativas, de consulta a publicações, livros e até conversa com colegas, as quais podem estimular os professores em suas práticas. É um domínio que poderá contribuir para que o professor possa construir novos conhecimentos e aplicar direto na sua prática (domínio da prática). Para além disso, propicia aos professores um repensar e refletir sobre seu conhecimento, crenças e atitudes (domínio pessoal). Esse processo de reflexão poderá ser o ponto de partida para que o professor possa desencadear o "conflito cognitivo" ou mesmo o "desequilíbrio" como necessários quando queremos acomodar novos conhecimentos ou mesmos novos valores em nossas estruturas cognitivas;

b) Conhecimento, crenças e atitudes dos professores (domínio pessoal) – reflete as mudanças percebidas, fruto da apropriação de conhecimentos oriundos da interação e influência de outros domínios. Como pode ser observado na figura, o processo de mediação (reflexão e enação) entre esse domínio e os outros dois adjacentes ocorre de maneira diferenciada. A relação que mantém com o domínio externo é mais exequível porque interfere no contexto prático do professor, seja através da incorporação de uma nova ideia ou mesmo de uma estratégia que é aplicada diretamente com seus alunos. Com o domínio da consequência, a relação é percebida somente através da reflexão. Pensamos que isso deva-se ao facto de que a verificação prática dos resultados obtidos, requer que uma reflexão

por parte do docente se realmente atendeu às necessidades específicas do seu contexto, para em seguida o ciclo continuar novamente;

c) Experimental profissional (domínio da prática) – situação de aplicação prática aplicada no contexto de sala de aula, como resultado do trabalho colaborativo desenvolvido no decorrer de sua formação. Conforme demonstrado na figura, esse domínio é fruto também da aplicação de ideias novas ou conhecimentos provenientes do domínio externo. Já a relação que mantém entre o domínio da consequência é verificado somente através da reflexão. Isso é perfeitamente aceitável pois qualquer prática nova irá refletir de forma positiva ou negativa na aprendizagem dos alunos e isso é um fator a considerar quando falamos em DDP;

d) Resultados obtidos (domínio da consequência) – é a comprovação empírica na mudança do comportamento de aprendizagem dos alunos que poderão ser vistas através do desenvolvimento de competências e habilidades em sala de aula. Esse domínio influencia e é influenciado pelo domínio pessoal através do processo de reflexão, isso porque os resultados verificados no crescimento e desenvolvimento do professor tem uma relação direta com aquilo que ele acredita e valoriza, com influência direta na sua prática enquanto profissional. Já com relação ao domínio da prática ele fornece bases epistemológicas, ou seja, conhecimento novo que são aplicados visando aprimorar sua prática.

Recorrendo ainda à figura, percebemos ainda uma relação direta e não mais circular entre os domínios pessoal e da prática. O primeiro (domínio pessoal) através de suas de crenças e atitudes contribui para melhorar a prática dos professores em sala de

aula. Já o domínico da prática, permite ao professor refletir sobre em que valores e crenças está pautada sua prática em sala de aula.

A figura também permite nos apercebemos que esse modelo difere de muitos outros porque enquanto esses analisam a mudança dos professores como produto final ao fim da formação, de forma similar aos testes, que em sua maioria são aplicadas aos alunos, cujos resultados positivos nem sempre se traduzem em aprendizagem (JUSTI; DRIEL, 2006), o *Interconnected model* reconhece que a construção do conhecimento do professor, integrante do DPP, deverá ser pautada numa aprendizagem significativa e ativa. Aprendizagem essa que só será possível face a presença de modelos interativos e que contribuem para que o conhecimento seja constantemente renovado, face aos fluxos de informação e de prática vivenciada pelos docentes (*idem*).

Nessa perspectiva o conhecimento é fruto da construção dos mais variados tipos conhecimentos (de conteúdo, conhecimento curricular, o conhecimento pedagógico do conteúdo- PCK e o conhecimento de conteúdo pedagógico e tecnológico – TPACK) por cada professor como resultado de sua participação nas experiências proporcionadas através do DPP e também das atividades práticas que exerce em sala de aula (CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002).

Ratificando o que falamos anteriormente, o modelo é um contínuo e em constante evolução, por isso os autores enfatizam que deve acompanhar o professor durante todo seu percurso profissional, porque a cada dia os conhecimentos são renovados e há necessidade de mudarmos nossas práticas e posturas diante do novo. E considerando que vivemos num mundo permeado por tecnologias digitais que se renovam em pouco tempo, o DPP voltado para o desenvolvimento na área das TIC seria uma mais-valia por muitos motivos. Primeiro, por considerar os mais variados contextos formais, não formais e informais por onde esse conhecimento pode ser construído; segundo, por adotar uma filosofia

muito em voga no contexto social que vivemos que é a aprendizagem colaborativa, onde os professores num esforço conjunto e através da partilha de experiências, e conhecimentos procuram aprimorar suas práticas no contexto da Web Social. Essa é uma prática muito recorrente, em que através das redes e comunidades virtuais, os professores, independente de tempo e de espaço, podem conhecer culturas diferentes e acrescentar valores tanto no seu crescimento pessoal quanto ao seu desenvolvimento profissional.

Desafios para a escola e para os professores

Acreditamos que um dos maiores desafios impostos à escola talvez seja o de repensar o seu currículo, visando incutir nos alunos o desejo, a necessidade capacidade de *lifelong learning*, face a abundância de vários contextos informais de aprendizagem que se configuram como escolas paralelas. E isso poderá ser possível com a aquiescência de competências digitais que além de subsidiar nessa tarefa poderá também promover a inclusão digital e social dos jovens com perspectivas de inserção também no mundo do trabalho. Mundo do trabalho que, hoje, requer pessoas que sejam alfabetizadas no universo digital, visando torná-las aptas para competir, conectar e colaborar com os mercados globais.

Sob essa perspectiva Perrenoud (2001) posiciona-se enfatizando que é de fundamental importância que os professores exerçam a denominada "vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática" para que possam compreender como será no futuro próximo a escola; como serão seus alunos e em que paradigmas deverão estar pautado o seu currículo. Se assim fizerem, a introdução das TIC em contexto educativo propiciará o desenvolvimento de uma cultura tecnológica. "Cultura essa, necessária para pensar as relações entre evolução dos instrumentos (informática e hipermédia), as

competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar" (*idem*, p.138). Pela nossa, parte acreditamos que essa cultura tecnológica será possível com a aquiescência de que o desenvolvimento das competências torna-se um marco referencial necessário de inserção social na atualidade e, por esse motivo deverá ocupar a atenção das pessoas no sentido de mobilizar conhecimentos, informações e estratégias adequadas para sua obtenção.

Também como desafio vemos a necessidade do total envolvimento e comprometimento da comunidade escolar em reconhecer que as formas de se buscar o conhecimento ampliaram-se e também a forma como aprendemos também mudaram. Depois dessa tomada de consciência é preciso vontade política e técnica para implementar as mudanças necessária no currículo como um todo, ou seja, na forma de como serão abordados, na avaliação, na própria política de formação de professores e também no apetrechamento das escolas.

E por fim, para que as tecnologias sejam usadas como ferramentas cognitivas, o professor terá que administrar situações diferenciadas e envolver os alunos na aprendizagem e principalmente dirigir sua própria formação contínua, com vista a atender as demandas sociais marcadas predominantemente pela colaboração, interatividade e pluralidade e conexões das informações

Oportunidades para professores e alunos

Acreditamos que são as inúmeras oportunidades para professores e alunos quando efetivamente forem concretizadas ações que visem o desenvolvimento de competências necessárias para o pleno exercício da cidadania no século XXI. Nos parágrafos que seguem tentaremos esboçar algumas delas, que para nós poderá constituir um divisor de águas em termos de tornar professores e alunos aptos a intervir numa sociedade cada vez mais competitiva e criativa.

a) Integração de conhecimentos, métodos e linguagens das diferentes unidades curriculares – Com uma abordagem interdisciplinar do saber, os alunos poderão fazer uso desses conhecimentos para resolver problemas, produzir novos conhecimentos e partilhar saberes. Competências essas que seriam mais difíceis de alcançar quando trabalha-se numa ótica compartimentada e segmentada das unidades curriculares. Para além disso, poderão desenvolver capacidade também de avaliar seu desempenho nas funções que ocupa e quando for conveniente mudar de carreira ou mesmo de ocupação.

b) Competência para trabalhar em equipe – segundo Robertson (2003), essa competência constitui o alicerce do trabalho na sociedade atual, pois também é uma forma que sobrepõe a aprendizagem colaborativa, porque subtende-se outras competências subjacentes como conviver a juntos, viver no mundo, formas de trabalho, dentre outras.

Pensamos que o desenvolvimento das competências referenciadas acima, além de preparar os alunos para agirem proativamente no contexto atual poderá, segundo o nosso entendimento, subsidiar também os professores a pensarem ações que visem seu desenvolvimento profissional por meios de ações formativas, tendo como parâmetro *Life-Wide Learning* – LWL (LIVINGSTONE, 2000).

c) Desenvolvimento de multiliteracias – permite que professores alunos possam estar preparados para lidar coma sociedade em rede. Dizemos isso porque numa sociedade conectada torna-se de fulcral importância o desejo de interagirmos e aprendermos nos mais variados ambientes, formais, não formais e informais, que demandam rapidez no processamento e atualização de informações (LISBÔA; COUTINHO, 2012). Para além disso, a participação em ambientes informais como por exemplo, as redes sociais poderão desencadear uma aprendizagem ao longo da vida, onde o professor e aluno buscam o seu crescimento e desenvolvimento profissional pautado no diálogo, na partilha de informações e sobretudo na aprendizagem colaborativa (*idem*)

d) Professores como sujeitos ativos que delineiam o seu aprendizado frente ás necessidades identificadas nos campos que atuam – voltada especificamente para o contexto vivencial do aluno, com reflexo direto na sua aprendizagem, conforme prenuncia algumas diretrizes para educação do século XXI defendidas por alguns órgãos internacionais (SWAN, *et al.*, 2002).

e) Poderá ajudar os professores a enfrentar os desafios globais e geracionais. Quando falamos em desafios geracionais nos referimos aqui em particular à geração X, Geração Y e, mais recentemente, à geração Z (ALEEN, 2010). O aparecimento dessas gerações num espaço de tempo pequeno tem causado uma revolução na sociedade, pois ao contrário de antigamente, agora são vários tipos de gerações que ocupam os mesmos espaços de trabalho, de escola e de lazer. E por serem bem diferentes causam uma espécie de revolução na sua própria dinâmica, pois alguns hábitos e comportamentos cristalizados ao longo do tempo, sofrem alterações recursivas em períodos muito pequenos, impondo aos indivíduos se adequarem a uma diversidade de pessoas tão distintas em seus gostos, hábitos e, o mais importante, em modelos mentais (CORTELLA, 2010).

f) Aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem –Envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, seja na criação de conteúdos como na avaliação, poderá proporcionar um maior envolvimento e senso de responsabilidade (LISBÔA; COUTINHO, 2012).

g) Socialização do conhecimento em ambientes colaborativos – essa é uma forma de falar o que estão aprendendo. Ao falar, eles (professores e alunos) vão organizar mentalmente e desenvolvendo o pensamento. Pensamos que as comunidades virtuais como apoio ao ensino presencial poderá ser uma mais-valia (*idem*).

Portanto o DPP, em especial aquele que tomará como parâmetro o *Interconneted Model* poderá proporcionar ao professor aquiescência de conhecimentos e competências necessárias para atender as

especificidades do contexto vivencial dos alunos, com reflexo direto em suas aprendizagens. Dizemos isso porque, apesar de grande parte dos alunos utilizarem uma infinidade de tecnologias no seu dia-a-dia para comunicarem e interagirem com os colegas, é bem verdade que eles ainda precisam dos professores para orientá-los, no sentido de tirar partido do seu potencial educativo (MARGARYAN; LITTLEJOHN; VOJT, 2011), conforme prenuncia algumas diretrizes para educação do século XXI defendidas por alguns órgãos internacionais, como por exemplo, a UNESCO.

Considerações finais

O desenvolvimento das competências necessárias para estarmos inseridos na sociedade atual depende de fatores para além da formação de professores. Essa política tem que estar aliada por exemplo, ao posicionamento dos sistemas educativos através da definição de regras claras que venham de modo satisfatório definir quais os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a serem desenvolvidas em cada nível de ensino; ao desenvolvimento de políticas públicas que visem apoiar às escolas na consecução das competências do século XXI; à necessidade da comunidade científica desenvolver formas de avaliar o domínio dessas competências nos mais variados contextos; e finalmente, à concessão e distribuição dos recursos e ferramentas necessárias a integração dos mesmos nos contextos de aprendizagem .Pois somente assim essas competências poderão ser exequíveis e dessa forma contribuir para o desenvolvimento do cidadão do século XX.

A tomada de consciência por parte do professor e dos órgãos institucionais da importância do DDP, constitui num ponto de partida para que grandes mudanças possam acontecer e que impulsione ações que visem o seu preparo e também dos seus alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua cidadania numa sociedade que a cada da que passa requer profissionais criativos, inovadores e

capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades práticas do seu quotidiano profissional e pessoal.

Referências

ALLEN, R. H. (2010). **High- Impact Teaching Strategies for the "XYZ" Era of education**. Boston E.U.A: Allyn & Bacon.

BINKLEY, M.; ERSTAD O.; HERMAN J.; RAIZEN S.; RIPLEY M.; RUMBLE M. (2010). Draft White Paper 1 Defining 21st century skills. **ATCS21**. Recuperado em 10 fevereiro, 2016, de http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf".

CLARKE D.; HOLLINGSWORTH, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. In: **Teaching and Teacher education**. Vol. 18. (8), pp. 947-967. Recuperado em 10 fevereiro, 2016, de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537.

CORTELLA, M. S. (2010). Gerações parte1.In: **Matéria jornalística apresentada pelo jornal globo, intitulado Série especiais – Geração**. Disponível em: http://g1.globo.com/. Acedido em: 10.01.12

JUSTI, R.; DRIEL, J. V. (2006). The use of the Interconnected Model of Teacher Professional. In: **Teaching and Teacher Education**, Volume 22 (4), pp.437-450. Recuperado em 12 outubro, 2011, de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ737886&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ737886.

LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. (2012). Digital Literacy in the European Union: A Contribution to the State-of the- Art. In: A. Szűcs and M. F. Paulsen (Eds.) Proceedings of **Eden 2012 Annual Conference, Porto- Portugal: European Distance and E-Learning Network**. ISBN 978-963-89559-0-6

LIVINGSTONE, D. W. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. In: **NALL Working** Paper No. 10. Toronto: Centre for the Study of Education and Work, University of Toronto

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Vol. 8, pp. 7-22. Recuperado em 01 fevereiro, 2012, de http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf.

MARGARYAN, A.; LITTLEJOHN, A.; VOJT. G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. In: **Computers and Education**,. Vol. 56(2), pp. 429-440. Recuperado em 10 fevereiro, 2012, de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131510002563.

OECD (2005). **The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: Author**. Disponível em: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf. Acesso em: 10.02.16

PERRENOUD, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. In Pátio **Revista Pedagógica**. Nº 17 pp. 8-12, Porto Alegre, Brasil. Recuperado em 10 julho, 2016, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html

ROBERTSON, J. (2003). Encouraging the development of employability skills for life in the 21st century. In: **IFECSA Conference 2003**. Recuperado em 10 março, 2016, de http://www.acea.org.au/Content/2003%20papers/Paper%20Robertson.pdf.

SILVA, E. (2008). Measuring Skills for the 21st Century. In **Education Sector Reports**. Recuperado em 04 abril, 2012, de http://www.educationsector.org/sites/default/files/publications/MeasuringSkills.pdf".

SWAN, K.; HOLMES, A.; VARGAS, J. D.; JENNINGS, S.; MEIER, E.; RUBENFELD, L. (2002). Situated professional development and technology integration: the CATIE mentoring program. In: **Journal of Technology and Teacher Education**, Vol 10 (2), pp. 169-190.Recuperado em 01 dezembro, 2012, de http://www.nipissingu.ca/education/kenw/situatedPD2.pdf.

CINEMA EM SALA DE AULA – CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Jayne Priscilla Pastori[1]

Resumo

A utilização do cinema em sala de aula é um tema que tem sido amplamente debatido nos últimos anos, devido ao seu potencial como ferramenta pedagógica. Desta forma, esta pesquisa se insere neste contexto, apresentando as contribuições de autores brasileiros sobre o uso do cinema na sala de aula. Assim, o presente artigo tem por objetivo investigar a relevância do uso de recursos midiáticos na sala de aula, especialmente o cinema. O trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica que consiste em investigar autores que tratam sobre o assunto a ser revisto. O estudo terá como universo de abrangência, o cinema como recurso didático nas salas de aula do ensino básico e superior, buscando elucidar suas contribuições e as metodologias de trabalho apontadas pelos autores utilizados, destacando a importância da utilização do cinema como ferramenta pedagógica que permite uma interação maior com os alunos. Pode-se constatar que o uso de filmes em sala de aula é um instrumento de apoio pedagógico que permite melhorias no aprendizado dos conteúdos, potencializando a aprendizagem dos educandos. No entanto, para que a aplicação desse recurso didático alcance os objetivos esperados, é preciso que o professor tenha habilidade e dedicação, e saiba reconhecer suas limitações, buscando sempre utilizar metodologias com que tenha maior familiaridade.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Papel do professor.

Introdução

A invenção do cinematógrafo no limiar do século XX trouxe transformações fantásticas para a humanidade e principalmente para a forma como as pessoas vêem o mundo, ainda mais se considerarmos que atualmente grande parte da população mundial tem acesso a produções fílmicas e acabam sendo influenciados pelo que é mostrado nas telas.

[1] Aluna do Mestrado Acadêmico em História, Cultura & Identidades da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Email: pastorijayne@hotmail.com

O entrelaçamento entre cinema e educação ocorreu ainda no início do século XX, quando suas contribuições ao conhecimento foram notadas. Desde então, seu uso nas salas de aula tem se tornado cada vez mais comum e essencial.

Considerando a sociedade "moderna" ou contemporânea, em que as mídias exercem papel fundamental no dia a dia das pessoas é necessário pensar o papel das mesmas na sociedade, na escola e na vida como um todo.

O cinema exerce certo poder sobre aqueles que o admiram, conhecido como a sétima arte, tem causado espanto, revelado emoções, desde a primeira exibição oficial em dezembro de 1895 em Paris – a famosa cena da chegada do trem, filmagem dos irmãos Lumière.

São diversas as reações causadas pelas imagens nos espectadores. O cinema diverte, emociona, faz chorar, dá raiva, ou seja, é capaz de despertar sentimentos diversos, e talvez seja essa capacidade que ao longo de mais de um século vem encantando milhões de pessoas pelo mundo.

Nesse contexto, pretende-se apresentar de forma sucinta, a relevância do uso do cinema na sala de aula, destacando seu caráter didático e o posicionamento do professor ao utilizar esse recurso, tanto no ensino básico quanto no superior.

Para compreender melhor sobre a temática, objeto deste estudo, o mesmo foi dividido nas seguintes seções: primeiramente faz-se uma abordagem sobre o surgimento do cinema e seu uso como recurso didático na educação, seguindo-se da apresentação de metodologias descritas por autores como Bittencourt (2004), Nóvoa (2008) e Setton (2011) e a relevância do uso desses recursos nas salas de aula atualmente.

O surgimento do cinema

A costumeira ida ao cinema, lazer comum em locais em que há salas de cinema disponíveis, ou a locação de filmes, é algo tão corriqueiro que muitas vezes as pessoas não têm noção e nem ao menos refletem sobre as origens de tão importante forma de entretenimento. Em 28 de dezembro de 1895, houve a primeira exibição pública de cinema, seus produtores não podiam imaginar que tal invenção se tornaria tão importante à humanidade e que seus reflexos seriam mundiais.

O movimento imagético dá a noção de realidade, essencial ao cinema, pois a ilusão de realidade retratada na tela deixa o telespectador envolvido como em um sonho, mesmo sabendo que não é a realidade, e a criação de algo que o possibilitasse intensificou-se após meados do século XIX, dado que a fotografia e as pinturas dão a impressão de realidade, porém sem movimento. A criação de imagens em movimento tornou-se praticamente uma disputa no século XIX, principalmente entre ingleses e franceses, contexto em que surgem o "fuzil-fotográfico", tambor forrado por dentro com uma chapa fotográfica circular, desenvolvido pelo fisiologista francês Étienne-Jules Marey e o praxinoscópio, aparelho que projeta na tela imagens desenhadas sobre fitas transparentes, em que a multiplicação das figuras desenhadas e a adaptação de uma lanterna de projeção possibilitam a realização de truques que dão a ilusão de movimento[2].

A paternidade do cinema é polêmica, já que muitas são as nações que a reivindicam. Para os norte-americanos ela é devida a Thomas Alva Edison que inventou o cinetoscópio em 1888, aparelho que foi utilizado por Edison limitadamente, em sessões individuais, em que cada sessão custava 25 cents. Os franceses a concedem aos irmãos Auguste e Louis Lumière que criaram o cinematógrafo

[2] Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/historia-do-cinema/53258 Acesso em: 14/06/2017 às 19h50min.

(LABAKI, 1995, p. 17-19), apresentado no Grand Café em Paris, a uma pequena plateia em 1895. Para Costa (2006), não houve apenas um descobridor do cinema e sim a conjunção de diversas circunstâncias técnicas que no final do século XIX levaram "vários inventores a mostrar os resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento" (COSTA, 2006, p. 18).

Estes inventores certamente não pensaram nas proporções que suas invenções tomariam no decorrer do século XX, já que a criação do movimento imagético era apenas mais uma invenção. Os irmãos Lumière – criadores do cinematógrafo – por exemplo, eram movidos pela ânsia por descobertas científicas, e viram esse invento apenas como algo útil ao desenvolvimento de pesquisas científicas, considerando o cinema como algo passageiro e que logo perderia importância diante das novas invenções que surgiam, sem entreverem a proporção e importância que seu invento ganharia durante o século XX. De acordo com Costa (2006, p. 17):

> Os aparelhos que projetavam filmes apareceram como mais uma curiosidade entre as várias invenções que surgiram no final do século XIX. Esses aparelhos eram exibidos como novidade em demonstrações nos círculos de cientistas, em palestras ilustradas e nas exposições universais, ou misturados a outras formas de diversão popular, tais como circos, parques de diversões, gabinetes de curiosidades e espetáculos de variedades.

Os primeiros filmes produzidos pelos irmãos Lumière fizeram muito sucesso, são alguns deles: *A saída da fábrica Lumière* (1895), filmagem da saída dos funcionários da fábrica Lumière; *Demolição de um muro* (1895), considerado o primeiro filme com efeitos especiais devido a um defeito que ocasionou um movimento reverso para "reconstruir" o muro; *O regador regado* (1895), a primeira comédia em que um jardineiro enganado por um menino que pisa na mangueira leva um jato d'água no rosto.

Outro sucesso inicial do cinema deve-se ao encantamento de George Mèlies pelo cinematógrafo – ele estava na plateia do Grand Café em Paris – o qual através do corte de partes do rolo criava efeitos e truques com as imagens. Exemplo disso é o filme *O melômano* (1903), em que o próprio Mèlies com

seus truques "interpreta um músico que substitui sucessivamente sua cabeça, jogando uma a uma num fio telegráfico, como se fossem notas musicais" (BERGAN, 2009, p. 17-18) e ainda as adaptações de obras de Júlio Verne: *Viagem à Lua* (1902) e *Vinte mil léguas submarinas* (1907). (BERGAN, 2009).

É importante lembrar o contexto em que surge o cinema, ou seja, como fruto da segunda fase da Revolução Industrial e ainda como arte advinda da burguesia, já que as artes como a literatura, escultura, arquitetura, música, entre outros, já existiam antes da ascensão dessa. A comercialização não era o objetivo dos criadores do cinematógrafo, visavam antes documentar através das imagens em movimento o cotidiano, paisagens e cidades pelo mundo.

As primeiras filmagens realizadas eram curtas e retratavam imagens cotidianas, como a saída da fábrica ou a famosa *A chegada do expresso de Paris*. Geralmente a câmera ficava fixa, sem outros ângulos do que estava sendo filmado, quando havia tal mudança, pequenas interrupções ocorriam, ou apenas giravam a câmera sem perder o ponto de base. Segundo Kornis (2008), os primeiros filmes eram uma sucessão de registros visuais descontínuos, quadros entrecortados por letreiros, não desenvolvendo uma história com começo, meio e fim. E ainda "derivado de formas populares de cultura, como o circo e pantomina, o cinema dos primeiros tempos se firmava na tradição de um espetáculo popular, de grande vitalidade no século XIX" (KORNIS, 2008, p. 8).

Neste início os irmãos Lumière e George Mèlies se destacam como cineastas, os primeiros ficariam conhecidos por produções que atualmente chamamos documentários, e Mèlies acreditava que a ilusão dava força ao cinema. Muitos acharam que o cinema tomaria o lugar do teatro substituindo-o, relações com a história também não demoraram a surgir. Logo perceberam o potencial mobilizador da sétima arte, que registrava o presente e podia ser moldado de várias formas. Assim a Rússia produziu filmes com temáticas relacionadas a acontecimentos políticos do país em sua fase pós-revolucionária.

No início do século XX o cinema populariza-se e as grandes empresas que conhecemos hoje começam a surgir, o cinema torna-se indústria, atendendo a um grande mercado (JÚNIOR, 2006, p. 3). Segundo Burke e Briggs (2006, p. 170), em 1914 os Estados Unidos já estavam em segundo lugar no mundo na produção de filmes, exportando-os. Hollywood que se tornaria o centro da produção fílmica na era de ouro – décadas de 1930 e 1940 -, antes de 1914 já possuía suas "estrelas".

Distrito de Los Angeles, Hollywood atualmente é sinônimo de cinema, tal identificação se dá pela aglomeração de empresas do ramo no local, bem como pela extensa produção desde o início do século XX, as quais têm divulgado ideologias diversas pelo mundo. Os filmes utilizados neste trabalho são produções hollywoodianas.

Além dos Estados Unidos, outros países tiveram um intenso movimento cinematográfico, um exemplo disso é a *Nouvelle Vague* (Nova Onda), a qual foi um movimento que teve início na França no final da década de 1950 com a iniciativa de jovens como Jean Luc Godard e François Truffaut, que criticavam a famosa revista *Cahiers Du Cinéma* e o tom solene das produções fílmicas do país. Assim resolveram fazer seus próprios filmes, contrariando os métodos tradicionais de filmagem e:

> [...] saíram às ruas com câmeras portáteis e equipes pequenas, empregando cortes secos, improviso, narrativas desconstruídas e referências literárias e de outros filmes. Esses diretores, produtores e atores captaram o espírito do começo dos anos 60 na França – Paris em particular – como os jovens o sentiam. (BERGAN, 2009, p. 60)

Suas influências foram percebidas em diversos países, principalmente no Reino Unido e na Tchecolosváquia, e, inclusive, em Hollywood – em que o caminho foi aberto para o cinema independente nos anos 1970 (BERGAN, 2009, p. 60).

De acordo com Benjamin (1987, p. 175), o filme é a mais perfectível das obras de arte devido a ser moldável, ou seja:

> o filme é montado a partir de inúmeras imagens isoladas e de sequências de imagens entre as quais o montador exerce seu direito de escolha – imagens, aliás, que poderiam, desde o inicio da filmagem, ter sido corrigidas, sem qualquer restrição.

Assim, deve-se considerar que horas e horas de gravação são realizadas para que ao final, a partir de escolhas do diretor, ocorra o processo de montagem final, e o lançamento do filme, o que o torna perfeito, já que os erros e imperfeições dessa arte podem ser removidos.

Cinema e Educação: O Papel do Professor em Meio à Multiplicidade de Imagens

Educação e cinema estão encadeadas desde os primórdios da história do cinema, já que as produções filmes em seu princípio já eram consideradas um instrumento de instrução eficiente, pois os primeiros filmes produzidos tinham como função documentar aquilo que era desconhecido da população parisiense.

> A relação entre cinema e conhecimento, entretanto extrapola o campo da educação formal, o cinema é um arranjo fílmico e também pode ser considerado um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma nova visão de mundo e do que é importante, ou seja, formas de valoração do mundo através do contato com outras formas de ver e perceber os sons e as imagens. (MIRANDA, 2005 apud ANACLETO, 2007, p. 4)

Setton (2011), em capítulo do livro “Mídia e Educação”, discute a relação do *ciberespaço* e *cibercultura* com a educação, tratando da origem dos termos e dos principais autores que já trabalharam com a temática.

De acordo com a autora, para Pierre Lévy, *ciberespaço* não é apenas o universo das redes digitais, mas “um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores e das memórias acopladas a eles” (SETTON, 2011, p. 87-88). Deste modo, é um termo que descreve toda a infraestrutura material da comunicação digital, as informações abrigadas e os seres humanos que se utilizam deste universo. Já *cibercultura*, pode ser definida como o conjunto de técnicas (materiais e

intelectuais) práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço (*SETTON, 2011).

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano do ser humano, seja em casa, no trabalho, nas relações pessoais, ou seja, em todas as esferas da vida humana há a participação da tecnologia. Essa presença massiva, para muitos é considerada como algo bom, na medida em que facilita a realização de muitas tarefas e proporciona uma interação maior entre as pessoas, já que através da tecnologia é possível uma maior comunicação mesmo havendo enormes distâncias. Assim, pode-se dizer que a cultura *ciber* está em todos os lugares.

Entretanto, há muitas críticas no que se refere a presença das tecnologias na vida humana atualmente, pois segundo eles, o ser humano vive iludido ao pensar que se comunica quando está apenas trocando informações, trazendo uma falsa sensação de integração. E ainda:

> O que se transporta são informações e não sensações humanas. [...] o usuário das tecnologias tornou-se um receptor passivo, tendo que responder a estímulos imediatos. Isso propiciaria uma compreensão parcial de sua performance e experiência societárias. Segundo essa leitura, caminhamos para uma espiral destrutiva, em que a vida estaria sofrendo uma radicalização da sociedade do espetáculo, uma desumanização devida à racionalização técnica e social. (SETTON, 2011, p. 94)

Lévi (2002), ao contrário, defende que a *cibercultura* promoveria a interação dos grupos, favorecendo a integração social, se caracterizando pela "transversalidade, descentralização e interatividade". Ao que Setton (2011, p. 97) destaca:

> A comunicação proporcionada pelas telecomunicações implica o reconhecimento do outro, a aceitação e a ajuda mútuas, a cooperação, a associação, a negociação para além das diferenças de pontos de vista e interesses. As telecomunicações são responsáveis de fato pelo contato amigável, de transações contratuais, de transmissão de saber, de trocas de conhecimentos, de descoberto pacífica das diferenças.

Mas qual o papel do professor nesse contexto?

É preciso levar em conta que na atualidade se a escola não se adequa ao estilo de vida cotidiano dos alunos e também dos professores, há um desinteresse muito grande pelos conteúdos a serem estudados. Não é que a escola deva se transformar totalmente, substituindo seus métodos pelo uso da tecnologia, mas a inserção da mesma é essencial.

Analisando os últimos trinta anos no Brasil, pode-se notar algumas mudanças importantes no âmbito da educação, porém ainda é pouco, já que o avanço tecnológico nesse mesmo período foi estrondoso. Na grande maioria das escolas, ainda ocorre o que se acostumou a designar como aulas tradicionais, ou seja, pautadas nos conteúdos, em que o professor é o detentor do saber e os alunos os receptores, visão que precisa urgentemente ser mudada, para que haja um avanço educacional.

Assim, a inserção das tecnologias, como, a internet, o cinema entre outros, pode facilitar o ensino e ainda resgatar o interesse dos alunos pelas aulas.

Nesse contexto, o professor surge muitas vezes como responsável pelo fracasso escolar, visto como resultado de aulas desinteressantes e métodos ultrapassados. Ao que cabe aos professores um aperfeiçoamento e um esforço para que a inserção de TICs nas escolas ocorra de forma natural e proveitosa.

Devido à multiplicidade de informações disponíveis aos alunos diariamente, ficar sentado ouvindo o professor e copiando conteúdos do quadro pode ser insuportável, já que o mundo lá fora não condiz com o que ele vivencia nas salas de aula. Isso gera uma mudança no papel do professor, que surge como mediador e estimulador do conhecimento, e não mais como o transmissor e detentor do mesmo.

Porém é necessário que não se responsabilize a tecnologia pelo ensino, pois a figura do professor é de extrema necessidade para a condução do aprendizado.

> A competência do professor deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor se torna um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão em seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens; do incitamento à troca de saberes, à mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem. A proposta é um aprendizado contínuo. (SETTON, 2011, p. 103)

Dessa forma, o professor como mediador é essencial para que se alcance o sucesso na aprendizagem.

O Cinema na Sala de Aula

A inserção de novas metodologias no ensino tem sido debatida nos últimos anos por pesquisadores que trabalham com tal área, como Bittencourt (2004), Napolitano (2006) e Setton (2011). No Brasil, a produção de pesquisas relacionadas ao uso do cinema na educação têm se mostrado produtiva.

Muitas possibilidades se abriram ao ensino com o surgimento do cinematógrafo, ainda no fim do século XIX. Para Jonathas Serrano (1912) – professor secundário do Colégio Pedro II- tal invenção permitiu feitos antes impensados: “Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia” (SERRANO, 1912 apud BITTENCOURT, 2004). Serrano era autor de livros didáticos e via os filmes de ficção como uma forma de facilitar o aprendizado, por meio deles seria possível substituir o método de memorização, pois seria um aprendizado pelos olhos e não mais apenas pela audição. (BITTENCOURT, 2004)

A vivência virtual a que os alunos tem acesso atualmente, pode ser vista como uma invasão de imagens e de informações contínua, o que pode resultar em enorme aprendizagem, desde que haja,

através da intermediação do professor, questionamentos da linguagem e das ideologias presentes nas mídias. A forma como os recursos audiovisuais são utilizados em sala de aula, ou seja, a prática dos professores com esses materiais, de acordo com Bittencourt (2004), deve contemplar indagações acerca da linguagem cinematográfica, ou seja, questionar os desdobramentos e ideologias do filme e não apenas usá-los como ilustrações dos temas da aula.

Bittencourt faz algumas considerações sobre a utilização de filmes para o estudo da história contemporânea e aspectos fundamentais para a análise de filmes:

> a) os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação de atores; b) o contexto social e político de produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema; c) a recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações. (KORNIS, 1992 apud BITTENCOURT, 2004, p. 375)

Bittencourt (2004) afirma que o professor deve, ao utilizar o filme como proposta pedagógica em sala de aula, ir além do conteúdo explícito do filme, conhecer as preferências dos alunos e pensar se será atrativo a eles e se estes estão preparados para assisti-lo criticamente, cabendo ao professor introduzir dúvidas acerca das imagens no cotidiano. Antes de passar o filme é necessário que os alunos tenham um conhecimento inicial acerca do tema e que tenham a possibilidade de pensar os elementos que compõem a produção fílmica de forma crítica, pois só assim tal proposta será proveitosa ao ensino da história.

Bittencourt, em seu artigo, traz a proposta de Vesentini para o trabalho com filmes em sala de aula:

> Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme. (VESENTINI, 1997 apud BITTENCOURT, 2004, p. 377)

Assim, é preciso considerar o filme como um texto, fazendo recortes que contemplem o conteúdo, o que daria ao professor um poder sobre o filme.

Para Nóvoa (2008), nos dias atuais é necessário inserir a linguagem cinematográfica nas aulas de história como um auxiliar, pois o ensino de história deve ser ligado ao real, ao presente, para que a visão de uma história baseada na valorização de datas, nomes e acontecimentos seja superada, dando lugar a uma visão mais abrangente, conectada ao dia a dia e as transformações do mundo. Destaca que para realizar o trabalho com essa linguagem o professor deve entender sua complexidade – como já destacado acima – que o levaria a pensar no tipo de filme a ser utilizado e seus propósitos, bem como o público a que se quer atender, pautando-se principalmente no conteúdo existente no filme. Não se deve converter os alunos em cinéfilos, mas despertar neles um gosto pela interpretação.

Nóvoa e Barros (2008, p. 38) propõem etapas a serem seguidas para a utilização didática do cinema:

> 1) realizar o planejamento prévio; 2) fazer o levantamento das películas disponíveis; 3) selecionar os filmes e estabelecer a conexão entre seu conteúdo e a temática histórica a ser tratada; 4) pesquisar os processos e fatos históricos concernentes aos períodos abordados pelos filmes, assim como aos períodos em que eles foram produzidos; 5) pesquisar a biografia e as ideias dos realizadores dos filmes e as condições de sua produção; 6) analisar e criticar os conteúdos das películas, transformando-as em fontes documentais; 7) elaborar questões, reflexões e problemas acerca das temáticas abordadas pelos filmes e sua relação com o processo real; 8) organizar as exibições e os debates.

A reflexão de Nóvoa (2008), sobre a função didática do filme, é voltada especialmente para a formação de professores nas universidades. Esse que no âmbito escolar é visto ainda como forma de distração para os alunos, o que infelizmente acontece quando usado por professores que não se importam em analisar o conteúdo existente no filme a ser passado, não entendendo as contribuições que tal atividade pode trazer as suas aulas. Faz-se necessário ressaltar que o filme enquanto recurso pedagógico poderá contribuir de maneira significante no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A utilização de filmes em sala de aula pode auxiliar no aprendizado dos educandos, especialmente no que tange ao ensino superior. O cinema pode ser uma importante ferramenta de apoio à educação e a socialização do conhecimento pode advir dessa ferramenta pedagógica, sendo essencial que o educador seja o elo de ligação entre este recurso midiático e os educandos, podendo representar uma relação mais humanizada entre o docente, o educando e o futuro.

Considerando a fácil recepção de filmes pelos alunos no ensino superior, seu uso como ferramenta pedagógica pode ser útil, unindo o conhecimento de professores e alunos, contribuindo para a melhoria do aprendizado.

O uso desse e de outros recursos tecnológicos, tornou-se de extrema importância na sala de aula, não só no ensino básico, mas também no ensino superior. O manuseio de tais recursos didáticos requer uma dedicação do professor para que os objetivos sejam cumpridos e os resultados obtidos satisfatórios.

No entanto, o trabalho com recursos audiovisuais em sala de aula, exige uma habilidade do professor, uma familiaridade, essencial para o sucesso da aprendizagem a partir dessa metodologia. Assim, é fundamental que o professor reconheça suas limitações e se utilize das metodologias com as quais tem maior facilidade de trabalho.

Referências Bibliográficas

ANACLETO, Adilson. **O cinema como mídia educacional no ensino superior uma ferramenta pedagógica no auxílio à docência**. Disponível em: http://www.isepeguaratuba.com.br/inc/pdf/isepe_guaratuba_artigo004.pdf Acesso em: 18 maio 2016.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. v. 1. 3ª ed. Brasiliense: São Paulo, 1987.

BERGAN, Ronald. **Guia Ilustrado Zahar: Cinema**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Cinema e Audiovisuais. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos** – São Paulo: Cortez, 2004 – (coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do Cinema mundial**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, v. 1, p. 17-52.

JÚNIOR, Luís de Castro Campos. **Cinema e História: possibilidades metodológicas**. 2006. Disponível em: www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0112-3.pdf Acesso em: 26/11/2016 às 14h23min.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, Televisão e História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

LABAKI, Amir. **Folha conta 100 anos de cinema: ensaios, resenhas, entrevistas**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

LÉVI, Pierre. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **A História depois do papel**. In: PINSKY, Carla B. (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2006. p. 235-289.

NÓVOA, Jorge; BARROS, José D' Assunção. **Cinema-História. Teoria e Representações Sociais no Cinema.** 2 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

O PAPEL DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

GOULART, Jéssica Cristina [1]
FERREIRA, Luana Cristina [2]
ARAÚJO, Roberta Negrão de [3]

Resumo

O presente artigo tem como finalidade analisar a atuação de um grêmio estudantil em um colégio da rede pública estadual do Paraná que oferta o curso de formação docente em nível médio, bem como seu papel na efetivação da gestão democrática. Para isso, inicialmente, foi abordado quais são os princípios que regem a gestão democrática, além de discutir qual o papel do grêmio estudantil na efetivação desta para, enfim, diagnosticar de que forma o grêmio se organiza dentro da escola pública, lócus da pesquisa. Com o intuito de responder ao problema: Qual a atuação do grêmio estudantil no colégio *lócus* da pesquisa? E de que maneira tal instância colegiada contribui para a gestão democrática? Foi desenvolvida pesquisa descritiva, estudo de caso, fundamentada teoricamente por pesquisa bibliográfica, ao qual consiste na análise de documentos que já foram publicados sobre o assunto. Posteriormente, foi realizada coleta de dados empíricos por meio de observação da posse da nova diretoria do Grêmio Estudantil OB – gestão 2015/2017, além de questionários aplicados aos integrantes da diretoria da gestão 2013/2015. O instrumento utilizado foi composto por questões relacionadas à atuação, formação e interação a fim de identificar de que forma a gestão democrática é efetivada em tal instância colegiada. Constatou-se que a gestão 2013/2015 acreditou cumprir o papel para a efetivação da gestão democrática no colégio. Entretanto, ao analisar as respostas das estudantes, foi possível evidenciar que não era dada voz aos alunos, apenas decidiam o que era o melhor a ser feito e depois de todos os integrantes aceitarem a proposta, repassavam as decisões. Assim, há descaracterização da gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática; Instâncias Colegiadas; Grêmio estudantil.

[1] Pedagoga. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. <jessicacgoulart@hotmail.com>

[2] Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial. <lualcf@hotmail.com>

[3] Professora do Colegiado de Pedagogia/Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutora em Ensino. <robertanegrao@uenp.edu.br>

Introdução

A palavra grêmio se originou do termo latim "gremiun" e, de acordo com Cardoso e Martins (2009, p.3), significa "sociedade, associação, estado dos homens que vivem sob leis comuns, corpo social, agremiação". Assim, o grêmio estudantil é uma via de organização dos jovens na escola.

A temática estudada tem relevância social, pois além de proporcionar um maior conhecimento sobre tal instância colegiada e sobre a gestão democrática, aborda como estes se relacionam. As informações obtidas, portanto, podem servir como orientação para os grêmios de outras escolas públicas.

Diante desse contexto, foi selecionado como norte da pesquisa o problema: Qual a atuação do grêmio estudantil no colégio *lócus* de estudo? E de que maneira tal instância colegiada contribui para a gestão democrática?

Considerando que a gestão democrática se caracteriza pela participação efetiva de toda a comunidade escolar em um projeto educacional, o estudo tem como objetivo analisar a atuação do grêmio estudantil no colégio selecionado, bem como seu papel na efetivação da gestão democrática.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica que, segundo Lakatos e Marconi (1999), consiste em analisar a bibliografia já publicada (impresso e *online*) sobre o tema, colocando o pesquisador em contato com o que já foi difundido sobre o assunto. Também foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foi feito um estudo de caso. O estudo de caso possibilita retratar a realidade, permitindo o entrelaçamento de dados e evidenciação de novos dados. Para tanto, foi realizada coleta de dados empíricos por meio de observação e aplicação de questionário junto aos integrantes do grêmio.

Gestão Escolar

A administração escolar é caracterizada, segundo Hora (2000, p. 20), como "[...] o conjunto de decisões de interesse da vida escolar" e é marcada historicamente pela administração de empresas, adotando os mesmos pressupostos na efetivação das ações, sendo que ambas almejam a produtividade. A teoria administrativa, conforme Alfaya ([20--]), foi se desenvolvendo ao longo do século XX por meio de três escolas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea.

Com o intuito de contestar o fundamento da eficiência enfatizado pela escola clássica, surgiu, em meados da década de 1920, a escola psicossocial. Em tal perspectiva, conforme Hora (2000) e Sander (1995) acreditam, a administração tem a finalidade de nortear as tomadas de decisões tendo como base os princípios da eficiência e eficácia.

A partir da década de 1970 iniciaram novas discussões sobre perspectivas teóricas relacionadas à administração, as quais levaram à chamada escola contemporânea. Nesse período, de acordo com Rocha (2013), a administração passou a ser considerada responsabilidade do coletivo, prezando pela participação de toda a comunidade escolar.

A escola, quando regida pelos princípios da sociedade capitalista, busca a manutenção do *status quo* e das relações de produção, o que tem como consequência as desigualdades sociais. No entanto, este não deve ser seu papel. Tal instituição visa a socialização do saber construído historicamente, da ciência, das artes e técnicas, além de se comprometer politicamente e saber visualizar as necessidades da sociedade a fim de organizar os processos educativos para alcançar essas demandas.

Paro (1998) utiliza os termos administração e gestão como sinônimos e os configura como: utilização racional de recursos para atingir determinado fim. Ao trazer esse conceito, corrige dois equívocos comuns ao se falar em administração: primeiro o

de que é necessário alguém que administre e alguém que seja administrado; e segundo, o pensamento de que a administração se refere apenas às atividades meio (dentro da escola apenas o diretor e secretaria).

Dessa forma, o termo administração se caracteriza pela utilização dos instrumentos para se alcançar determinado objetivo. Logo, deve ser levado em consideração todos os elementos, ou seja, todos os indivíduos que permeiam o processo, desde o diretor até o professor, o aluno e sua família. Conforme Paro (2007), são os objetivos da escola que moldam a maneira em que a administração é realizada.

Para o autor, a gestão escolar deve ser efetuada de maneira que possibilite a efetivação dos objetivos da educação que são: emancipar os indivíduos como cidadãos participantes de uma sociedade democrática; oferecer aos alunos condições para viver bem usufruindo dos patrimônios culturais e para cooperar na construção da realidade social (PARO, 1998). Percebe-se, diante disso, que a implementação de uma gestão democrática na escola é uma tarefa que exige muito esforço, sendo necessário que este seja coletivo e direcionado por decisões tomadas em grupo e não de indivíduos isolados.

Instâncias Colegiadas

A partir da aprovação da LDBEN 9394/96, a escola deve, segundo o Art. 12, § 6, “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e, quanto, aos sistemas de ensino, estes devem, segundo o Art. 14, garantir a “[...] participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Consta também na LDBEN que o ambiente escolar deve estar organizado

de modo com que siga as premissas da gestão democrática, incentivando a comunidade a participar das decisões escolares por meio das instâncias colegiadas.

O portal da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) define as instâncias colegiadas como

> [...] organizações compostas por representantes da comunidade escolar e local. Elas têm por finalidade fazer funcionar a gestão democrática no ensino público, ou seja, fazer com que seja pensado e decidido coletivamente as propostas de caráter educacional (PARANÁ/sítio da SEED, 2014).

Segundo Abranches (2003), as instâncias colegiadas possibilitam uma nova maneira de gestão que segue um modelo de administração coletiva, em que todos participam e acompanham os processos decisórios. A autora ainda esclarece que esse modelo de administração não pode ser confundido com cogestão[4], pois a autoridade responsável pela escola continua sendo o diretor. A diferença é que o diretor pode contar com a ajuda de outras pessoas, os representantes de órgãos colegiados, os quais terão o mesmo interesse e objetivo nas decisões a serem tomadas e em projetos relacionados à unidade escolar.

As instâncias colegiadas são os espaços de representação dos diferentes segmentos da escola: a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil, contando com a participação de docentes, discentes, pais, funcionários e comunidade.

O Conselho Escolar é o órgão máximo de gestão escolar, uma vez que possui as funções de “discutir, aconselhar, deliberar, normatizar” e fiscalizar os pontos mais

[4] Cogestão: Baseia-se no princípio da participação. É ainda uma forma de administração, em que permanece a figura do administrador, mas com autoridade mais limitada. O administrador já não é o único responsável pelas decisões, pois estas somente são consideradas legítimas quando tomadas com a colaboração dos demais elementos sob seu comando (ABRANCHES, 2003).

relevantes do cotidiano da escola (PARANÁ, 2014). Em tal instância, representantes dos diversos segmentos da instituição escolar (família, docentes, discentes, funcionários, direção e equipe pedagógica) se reúnem para discutir a respeito de questões que se referem tanto ao quesito pedagógico quanto administrativo e financeiro.

Assim, o exercício das instâncias colegiadas é de extrema importância para que a gestão democrática se efetive no âmbito escolar.

Grêmio Estudantil

Segundo Brabo (2011), é pela mobilização popular que se faz com que os direitos sejam cumpridos. Tal mobilização também diz respeito aos jovens. Estes, organizados por meio dos grêmios estudantis, fazem cumprir seus direitos, almejando por uma educação pública de qualidade, igualitária e acessível a todos.

Diante disso, o autor discorre sobre a importância de promover uma educação voltada à cidadania na qual as relações são igualitárias e as decisões são tomadas coletivamente.

De acordo com o "Manual do Grêmio Estudantil", elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), é direito do aluno participar ativamente do dia a dia de sua escola. Por meio do grêmio, os discentes, além de aprenderem a fazer política e desenvolverem a competência de liderança, atuam em sua escola e na comunidade em que vivem (PARANÁ, 2012). Já os gestores da escola devem estimular essa representação estudantil, considerando-a como um caminho para a democratização da escola e uma contribuição para a conquista de uma gestão colegiada.

O funcionamento dos grêmios estudantis foi assegurado em 1985, pela lei n. 7.398 que, em seu artigo 1º, apregoa

> Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais (BRASIL, 1985).

Tal garantia foi ratificada na Lei Estadual n. 11.057/1995, que prevê garante a livre organização dos grêmios estudantis no estado do Paraná e proíbe qualquer interferência estatal e/ou particular nos Grêmios Estudantis. Assim, conforme Bogatschov *et al.* (2012), o referido órgão colegiado proclama ser independente da direção ou de qualquer outro modo de tutela.

Essa entidade tem como objetivo a representação do corpo discente, a luta pela democracia na escola por meio da participação em fóruns internos de deliberação da escola, promovendo a cooperação entre toda a comunidade escolar. De acordo com Carbello e Pavão (2010, p. 9), o grêmio

> [...] trabalha para a melhor organização da instituição, garantindo o exercício da democracia e cidadania. Com a atuação nessa instituição os alunos são motivados à participação política e à prática da cidadania, construindo a democracia na sociedade, pois neste espaço, o aluno não só ouve, mas fala, aprende, reclama, pode expressar o que pensa através de uma identificação coletiva dos problemas do dia-a-dia da escola.

Se a gestão democrática caracteriza-se pela participação efetiva de toda a comunidade escolar num projeto educacional, o grêmio estudantil constitui-se como um importante segmento de gestão, que representa os estudantes nos processos decisórios que envolvem questões educacionais.

Dessa forma, o grêmio se caracteriza como um espaço singular na formação da democracia e no desenvolvimento da ética e da cidadania nos alunos. No entanto, conforme Martins (2008), o trabalho coletivo contribui para que as propostas sejam concretizadas, uma vez que o número de pessoas buscando um objetivo coletivo será maior.

O Grêmio Estudantil investigado na visão de seus integrantes: a metodologia do estudo

A fim de coletar dados, as pesquisadoras participaram da posse da nova Diretoria do Grêmio Estudantil investigado gestão 2015/2017. Outro instrumento

foi o questionário, aplicado às integrantes da gestão 2013/2015. Nele constavam cinco questões objetivas e três dissertativas, que foram elaboradas a partir de estudos prévios sobre tal instância colegiada e sobre gestão democrática, além da observação da posse da nova diretoria do grêmio.

Conforme Manzato e Santos ([20--], p.7), tal instrumento é utilizado quando "se quer medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes etc. de um universo (público-alvo)" por meio de uma amostra que seja capaz de representá-lo "de forma estatisticamente comprovada". No entanto, ele também disponibiliza a obtenção de dados qualitativos.

Quanto à finalidade do grêmio, as envolvidas responderam que ele é um direito que o aluno tem de participar das decisões de sua escola, representando os demais alunos. Pela segunda questão pode-se evidenciar que as turmas não eram ouvidas, revelando uma contradição: o grêmio deve representar a voz dos alunos, pois é um direito do discente de participar das tomadas de decisões do colégio; no entanto, esse direito passa a ser assegurado somente aos integrantes do grêmio, os quais não dão voz aos demais alunos.

Apenas três envolvidas responderam que estudaram a história desta instância colegiada e sobre o que iriam fazer para passar nas salas relatando aos demais discentes. As demais representantes disseram que não realizaram estudo algum para fundamentar

sua atuação. Apresentando então, outro paradoxo: as alunas atuaram durante dois anos na gestão do órgão colegiado sem saber qual realmente era sua função e seus princípios.

No que tange à aceitação dos demais estudantes, foi possível concluir que há uma postura diferenciada entre os estudantes dos diferentes períodos em relação ao órgão colegiado, e esta tem relação com o envolvimento da diretoria do grêmio.

Na questão que dizia respeito à maneira que eram realizadas as reuniões, constatou-se que nem todos os integrantes eram assíduos e que estas ocorriam com a presença dos integrantes do grêmio e seu representante docente (Conselheira).

No que se refere às atitudes, a maioria dos depoentes respondeu que houve alteração no seu comportamento, já que assumiram maiores responsabilidades. Assim, passaram a pensar no coletivo, ajudando o próximo, saindo da zona de conforto para buscar melhorias para os demais estudantes do colégio, com isso, tiveram a oportunidade de ter mais contato com a equipe pedagógica da instituição.

As alunas relataram também as contribuições de sua gestão para a melhoria do colégio: aquisição de portas para as entradas; comercialização de canecas para consumo de água; promoção de eventos diferenciados durante os dois anos de atuação. Nota-se que foi uma gestão preocupada com ações culturais e com a promoção da melhoria da estrutura física do colégio, colocando em segundo plano a questão pedagógica. No que se refere ao que gostariam de ter realizado e não foi possível, mais uma vez percebeu-se a ênfase na preocupação com o espaço físico, uma responsabilidade do mantenedor.

Diante das manifestações dos envolvidos foi possível evidenciar contradições no que tange à gestão democrática e sua efetiva implementação. Evidencia-se, portanto, que o grêmio pesquisado organizou-se, na gestão 2013-2015, por meio de reuniões ocorridas

quando estariam envolvidos em algum evento da escola, e que nem todos os membros participavam na tomada das decisões.

Considerações Finais

Por meio dos dados coletados foi possível perceber que o Grêmio Estudantil investigado tem participação ativa na gestão do colégio. Porém é dada relevância à aquisição de recursos materiais para a melhoria de sua estrutura física, desaparecendo a preocupação com o aspecto pedagógico.

Constatou-se que a gestão 2013/2015 acreditou cumprir o papel para a efetivação da gestão democrática dentro da escola. Entretanto, ao analisar as respostas das estudantes, foi possível evidenciar que não era dada voz aos alunos, apenas decidiam o que, segundo elas, era o melhor a ser feito e depois de todos os integrantes aceitarem a proposta, repassavam as decisões.

Assim, há descaracterização da gestão democrática, uma vez que este órgão tem o objetivo justamente de dar voz aos alunos. Segundo o artigo 1º da lei n. 7.398/85, ele se define como uma organização de estudantes que representam o interesse dos demais alunos, tendo como finalidade atividades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais. Faz-se necessário ressaltar ainda que o trabalho de tal instância deve se constituir como um processo envolvendo toda a comunidade escolar.

Pelo estudo foi possível atingir o objetivo proposto inicialmente: abordar os princípios que regem a gestão democrática, uma vez que ela deve ocorrer como um processo político no qual toda comunidade escolar identifica problemas, se empenha na busca de soluções adequadas, baseando-se no diálogo e reconhecimento da especificidade

de cada função dentro da escola, até mesmo dos alunos. Considerando que, para isso, todos são comprometidos com a formação da cidadania.

Conclui-se que, ao observar o trabalho de tal instância colegiada, a forma que está organizada corresponde ao "Manual do Grêmio", elaborado pela equipe da SEED. No entanto, há, ainda, algumas ações que não se caracterizam como gestão democrática, uma vez que desconsideravam a manifestação do coletivo.

As ações da diretoria pesquisada visaram à melhoria da estrutura física da escola. Esta preocupação é natural em jovens que evidenciam que o Estado se desresponsabiliza de suas funções, assumindo a perspectiva neoliberal. No entanto, com isso, não apresentaram preocupação com o aspecto pedagógico. A democratização da administração escolar não deveria eliminar a figura do Estado na realização dos serviços públicos, mas sim encontrar maneiras para que as decisões deste sejam debatidas, levando em consideração a opinião da comunidade em geral.

Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**: Espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003. 110 p

ALFAYA, Taiz Vieira. **Teoria geral da administração**. [20--]. 76 p. Disponível em: <http://www.famescbji.edu.br/famescbji/biblioteca/livros_adm/TGA.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov *et al*. Escola como núcleo da gestão democrática: práticas coletivas na organização da escola a partir das instâncias colegiadas. In: Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas "História, Sociedade E Educação No Brasil" (2012), João Pessoa. **Anais eletrônicos**... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 2797-2813. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.55.pdf >. Acesso em: 29 nov. 2015.

BRABO, T. S. A. M. Direitos humanos na escola. In: MONTEIRO, S.A.I. *et al* (Orgs.). **Educações na contemporaneidade**: reflexão e pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 283-299.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm&gws_rd=cr&ei=pNdbVt6OPMa7wATTqJPgAg>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.398**, de 4 de novembro de 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; PAVÃO, Gislaine Cristina. **Grêmio estudantil e gestão escolar democrática**: considerações sobre o espaço de participação dos alunos em uma escola pública do noroeste do Paraná. 2010. 22 p. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/tcc_2010/gislaine_pavao.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 7. ed. Campinas: Papirus, 2000. 139 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1999. 260 p.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. [20--]. 17 p. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MARTINS, Sandra Mara. **O pedagogo e a organização de grêmio estudantil atuante política e pedagogicamente**. 2008. 18 p. Disponível em: <www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos.File/.../produção_Sandra.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Grêmio estudantil:** Manual. Curitiba: SEED, jun. 2012. 37 p.

_____. **Instâncias colegiadas**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60>. Acesso em: 01 ago. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo, abr. 1998, 8 p. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.3, p. 561-570, set./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19150/11153>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ROCHA, Maria Nilda de Cerqueira. **Histórico da Gestão democrática**. (2013). Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/historico-da-gestao-democratica/>. Acesso em: 29 nov. 2015.

SANDER, Benno. **Administração da educação e relevância cultural**. 1995. Disponível em: <http://www.bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=21>. Acesso em: 27 nov. 2015.

A BIBLIOTECA ESCOLAR EM SEUS ASPECTOS TÉCNICOS, ARTÍSTICOS E PEDAGÓGICOS

Rosangela Maria de Almeida Netzel[1]

Marilu Martens Oliveira[2]

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre o papel da biblioteca escolar e também daquele que nela milita. A questão principal de investigação relaciona-se às formas de uso desse espaço para servir como real apoio ao ensino, trazendo possibilidades de motivação à leitura. Tal fato é relevante, pois refletir sobre as práticas é um modo de aprimorá-las em prol da qualidade do ensino. Para tanto, empregou-se como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, além de estudo em campo, realizado a partir de questionário *on-line* a professores da Educação Básica. O ponto de partida principal são concepções sobre a natureza dos livros e outros objetos culturais na sociedade atual, bem como apontamentos quanto à função do responsável pela mediação, que atua como padrinho da leitura enquanto adulto mediador. Espera-se contribuir com a discussão do papel desse espaço cultural escolar, que se caracteriza por um triplo caráter – pedagógico, artístico e técnico. Como resultado parcial elencado a partir das reflexões aqui materializadas, destaca-se a importância que os professores atribuem ao empréstimo periódico e à disponibilização de exemplares diversos aos educandos, como alternativa à tarefa de despertar e suprir constantemente o gosto pela leitura. Revelou-se, ainda, que a maioria dos docentes apresenta sugestões quanto à qualidade pedagógica da mediação de leitura, bem como há muitos que percebem a necessidade de investimentos em recursos físicos e estruturais para efetivação da biblioteca escolar como espaço cultural voltado ao letramento.

Palavras-chave: Biblioteca; Mediação; Expectativas; Professores.

Introdução

Presente em algumas escolas públicas brasileiras, a biblioteca escolar exerce função pedagógica complementar, disponibilizando livros impressos de diversos gêneros,

[1] UEL – Doutoranda em Estudos da Linguagem. roalmeidaprofe@gmail.com
[2] UTFPR – CP/LD – Docente. yumartens@hotmail.com.

além de outros materiais, aos estudantes, aos professores e à comunidade. Desse modo, ela é elemento que subsidia o ensino, bem como pode despertar e atender ao gosto dos leitores em formação constante.

Nessa conjuntura, a partir da etimologia da palavra, podemos observar que deriva da expressão "livro + caixa", que a define, portanto, como algo físico: o lugar no qual livros estão guardados em prateleiras. Mas estariam eles silenciosos como pássaros engaiolados, para serem consultados/retirados, alçando pequenos voos? É um lugar em que pessoas silenciosas somente se dedicam à pesquisa e à leitura, com um guardião das obras ali depositadas? Ou é o coração pulsante de uma instituição, de uma cidade, de um país, guardiã de suas memórias e histórias, das palavras e pensamentos do seu povo e de povos de além-mar?

Acreditamos que ela deva ser o coração vibrante da escola, que não deve morrer esquecido, para isso, pulsando atraentemente, chamando pessoas para vê-lo e ouvi-lo. Nesse contexto, torna-se relevante refletirmos sobre possibilidades de trabalho nas bibliotecas escolares, a fim de sugerirmos possibilidades aos profissionais que nelas atuam. Para tanto, foi realizado um levantamento das expectativas dos docentes sobre o trabalho realizado nas bibliotecas.

Pensando, portanto, na mediação de leitura em seus aspectos pedagógicos, artísticos e técnicos, buscamos situar melhor a questão esclarecendo que existem diferentes visões do ato de ler, e as concepções adotadas, dentre outros fatores, influenciam os resultados na formação do leitor. Essa será, portanto, uma das questões a ser comentada ao longo deste texto.

Biblioteca e incentivo à cultura

Os gêneros que compõem os livros na etapa escolar são muito variados, o que nos leva a adotar uma concepção ampla de literatura. Nessa mesma linha, Candido (1995) aponta que o literário é um elemento essencial na vida do ser humano, pois se caracteriza como a fantasia de que todos necessitam para suprir as ânsias psicológicas diárias. Desse modo, sem entrarmos na questão do que seria ou não literário, optamos por considerar todo o acervo cultural publicado, em seus mais variados gêneros e suportes, como aporte válido para a atuação na biblioteca.

Também se considera o fato de que, na instância da Educação Básica, as obras são, em sua maioria, de natureza infantojuvenil, caracterizando-se como objetos culturais constituídos de duas linguagens: a verbal e a imagética. Nesse contexto, a leitura é vista como um processo compreensivo de expressões formais e simbólicas, e o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano.

Da mesma forma, Martins (1994) defende que as muitas concepções vigentes de leitura podem ser sintetizadas em duas caracterizações: como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, ou como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. Assim, pautando-se pela segunda caracterização, a atenção na escola deve estar voltada à compreensão do aluno quanto ao “por quê?”, o “como?” e o “para quê?”, incentivando-o a encontrar o seu jeito de ler, e a fazê-lo prazerosamente.

Pautados nesse conceito enfatizamos que, ao longo da história da humanidade, a aprendizagem dessa habilidade foi discutida e assumiu variadas configurações em

diferentes sociedades, mas ao unir as normas estabelecidas à perspectiva humanista é que se conseguiu levar o leitor a experiências íntimas com a leitura (MANGUEL,1997, p. 85-104). Portanto, ler é inteirar-se de resultados de acontecimentos históricos, estabelecendo-se uma relação igualmente histórica com o que é lido. Portanto, a multiplicidade de materiais, exemplares, gêneros e suportes também é uma questão a se considerar.

E, para tanto, também a biblioteca deve ser constantemente atualizada, não somente quanto ao seu acervo físico, mas tornar-se um lugar interativo, no qual o leitor não interagirá somente com o acervo, mas também com alguém, que será um mediador, um *padrinho da leitura*, conforme terminologia de Bajard (2007).

Esse *apadrinhamento* consiste em fazer-se ponte entre o leitor e o livro, desvelando o texto aos menores, lendo para o aprendiz, e assim o encantando e oferecendo modelo de *proferição*, bem como apresentando exemplares em diferentes gêneros, de modo a despertar o interesse pela leitura em diferentes suportes.

Nesse contexto, é uma vantagem que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estejam disponíveis, facilitando o acesso à informação e estabelecendo diferentes relações entre educandos e mediadores, e não mais aquele contato formal e distante de antigamente, com a guarda e preservação do acervo.

Desse modo, dispondo-se de ferramentas de diferentes ordens, o mediador colabora na transposição do contraponto entre Literatura e Pedagogia (ZILBERMAN; SILVA, 2008), unindo a natureza artística da primeira ao caráter pedagógico da segunda, tendo-se na alfabetização também quesito de acesso à cultura letrada (AGUIAR, 2013, p. 153-157), inclusive os melhores elaborados, em diversos suportes tecnológicos, pois,

> As poéticas e todas as manifestações humanas sempre fizeram uso de algum tipo de tecnologia, que antes de tudo é a materialização de conhecimentos científicos de uma época.O contexto de cada época cria aparatos tecnológicos e ao mesmo tempo é conformado por estes (SOGABE, 2007, p. 23).

Portanto, nossas bibliotecas devem ter um acervo eclético, e as pessoas que nelas trabalhem precisam ser amantes da arte em diversas manifestações, principalmente aquela retratada nos livros, conhecendo bem o acervo, fazendo delas também *salas de leitura*, com um agitador cultural, voltado para a dinamização do ato de ler.

Triplo caráter na mediação de leitura

Pensando-se no papel fundamental daqueles que atuam na biblioteca escolar, e na interligação de seu trabalho com o do professor de sala de aula, decidiu-se investigar mais de perto a questão. Assim, em um primeiro momento estruturou-se um questionário com base em apontamentos teóricos, buscando-se elencar considerações de docentes do ensino público sobre a melhor forma da biblioteca auxiliar na aprendizagem, tendo-se em vista a função técnica, artística e pedagógica do profissional que nela atua. As questões se apresentam a seguir:

Quadro 1: Questionário enviado a docentes da rede pública de ensino

EXPECTATIVAS DOCENTES SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Este questionário visa à construção de um artigo sobre as características elementares que professores atribuem à biblioteca escolar. Os participantes não terão os nomes revelados, portanto assegura-se o sigilo das informações oferecidas.

1. Em que segmento atua como professor(a) de instituição pública?

Anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º anos)

Anos finais do ensino fundamental (6º a 9º anos)

Ensino Médio

Ensino Superior

Outro:

2. Qual dos elementos envolvidos no uso de bibliotecas você julga mais importante?

Decoração envolvente, para motivar à leitura

Disponibilização de materiais para a pesquisa programada

Empréstimo regular de livros de diversos gêneros, aos leitores

Orientações para leitura de diferentes gêneros

Abertura à partilha de interpretações de leitura, seja oralmente ou por escrito

Disponibilização de exemplares diversos para atender a diferentes gostos de leitura

Outro:

Como é utilizada a biblioteca da instituição em que você atua?

Sua resposta

O que você sugere para que o trabalho na biblioteca de sua instituição seja aprimorado?

Sua resposta

ENVIAR

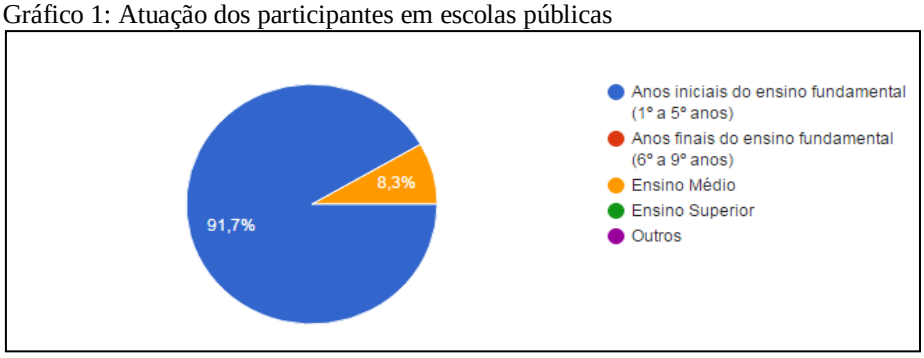
Fonte: Autoria própria, utilizando o *Google forms*

O questionário foi enviado por *e-mail* a vinte professores que atuam na Educação Básica, colegas de trabalho ou da universidade de uma das pesquisadoras, havendo retorno de 12 participantes.

Visão de professores sobre elementos essenciais à biblioteca escolar

Apresentamos a seguir as 12 respostas obtidas mediante as duas primeiras questões, evidenciando os dados retratados no gráfico, sobre a atuação que têm na Educação Básica:

Gráfico 1: Atuação dos participantes em escolas públicas

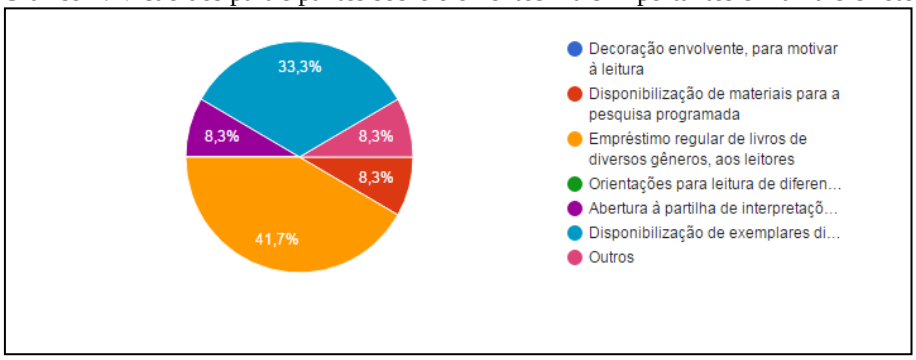


Fonte: Autoria própria, utilizando o *Google forms*

Portanto, observamos que apenas um, dos doze participantes, atua no Ensino Médio, ao passo que os outros onze trabalham como professores na rede pública municipal, atendendo a turmas de 1º a 5º anos, portanto, com crianças de 5 a 12 anos em média.

A segunda questão, referente ao que consideram mais importante em uma biblioteca, teve o percentual de respostas como sintetizado no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Visão dos participantes sobre elementos mais importantes em uma biblioteca escolar



Fonte: Autoria própria, utilizando o *Google forms*

Evidencia-se, por meio desses dados, que *o empréstimo de livros de diversos gêneros aos leitores* foi o item que teve maior atenção dentre os participantes (5/12), seguido do referente à *disponibilização de exemplares diversos para atender a diversos gostos de leitura* (4/12), reservando-se a *outras alternativas* um percentual menor (1/12) e às que citaram a *decoração envolvente para motivar à leitura*, e sobre *orientações para leitura de diferentes gêneros* não coube nenhum apontamento. Além disso, cabe ressaltar que a pessoa que apontou a opção *outros*, não expôs do que se trataria.

Tais informações nos levam a inferir que os participantes da pesquisa valorizam o trabalho técnico, pois será por meio deles que a disponibilização e o empréstimo de livros serão possíveis.

Buscando apresentar também comentários subjetivos relativos à pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes, empreendemos a denominação de cada um como P (participante), seguido dos números de 1 a 12. Desse modo, o resumo das respostas apresentadas pelos colaboradores, diante das duas últimas questões, poderá ser observado a seguir: *como é utilizada a biblioteca na instituição em que você atua; o que você sugere para que o trabalho na biblioteca de sua instituição seja aprimorado?*

Quadro 2: Respostas subjetivas de docentes da rede pública de ensino

EXPECTATIVAS DOCENTES SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES

P1: Semanais

P1: Estou bem satisfeita com o trabalho desenvolvido.

P2: Semanais

P2: Estou bem satisfeita com o trabalho desenvolvido.

P3: Há um projeto, que faz da biblioteca uma sala de leitura, tendo pontos positivos diversos, mas que impossibilita o uso do espaço para pesquisas programadas.

P3: Que os horários sejam revistos e reorganizados, e assim possa ser atendido a esse aspecto que comentei na questão anterior.

P4: Não temos um bibliotecário ou uma pessoa encarregada especificamente da biblioteca, assim, os alunos a utilizam para fazer trabalhos, para buscar livros para usar em sala de aula e fazer pesquisa, para retirar livros para levar para casa... e da mesma forma os professores a utilizam.

P4: Uso do espaço de forma mais efetiva, para ler de fato, e penso que é necessário ter uma pessoa responsável por esse espaço da escola, incentivando os alunos a pegarem os livros, a lerem, organizando projetos e ações diversas como clube da leitura, com como convidar escritores/autores para virem a biblioteca partilhar suas experiências, suas obras... incentivando assim os alunos à produção de textos....esses tipos de ações que envolvem leitura e escrita propriamente.

P5: A biblioteca é utilizada como fonte de pesquisa e para empréstimo de livros.

P5: Que a entidade mantenedora invista em livros de literatura atuais e em manutenção de bons acervos.

P6: É utilizada para Horas do Conto e troca de livros.

P6: Seria interessante q cada série tivesse por bimestre um gênero literário para estudo que incentivasse o gosto pela leitura e não pulassem etapas do tipo de leitura...

P7: A professora que atua como regente da biblioteca trabalha com a hora do conto, projeto que visa desenvolver o gosto, o prazer pela leitura e também faz o empréstimo de livros para os alunos.

P7: Além dos trabalhos realizados, falta mão de obra e espaço para que sejam feitas pesquisas orientadas pelos professores regentes ou em horário inverso ao de aula. Seria muito importante que houvesse estes dois profissionais na biblioteca, um para atender pesquisa e outro para trabalhar com leitura e empréstimo de livros.

P8: Emprestando livros para leitura, promovendo Hora do Conto e momentos de oralidade/ interpretação acerca da leitura realizada.

P8: Reforma do espaço utilizado.

P9: É usada para hora do conto, trabalhos relativos à biografia de autores determinados por série, orientações de leitura, conforme o conteúdo trabalhado em sala de aula e temas de diversidade cultural.

P9: Que a biblioteca pudesse atender os alunos em horário oposto às aulas, para que pudessem fazer pesquisas e trabalhos com orientação adequada.

P10: Contação de histórias e empréstimo de livros.

P10: Trabalho com aventais, fantoches diversos, leitura de turmas para outras salas, leituras em grupo, exemplares novos de livros.

P11: Não há biblioteca.

P11: Construção de uma biblioteca dinâmica onde os alunos tenham acesso aos mais diversos gêneros textuais.
P12: Para a Hora do conto e empréstimo de livros.
P12: Primeiramente que haja mais que um profissional atuando, pois o trabalho que já considero muito bom poderia se tornar ótimo.

Fonte: Autoria própria.

Diante desses apontamentos, podem ser consideradas algumas categorias de análise que nos permitem compreender melhor o substrato, identificando as expectativas dos colaboradores.

Desse modo, a primeira categoria caracteriza-se pela *satisfação*, identificada na fala de P1 e P2, que somente indicaram haver atendimentos semanais aos estudantes na biblioteca, e que aprovam o trabalho nela desenvolvido, sem aprofundarem o assunto.

A segunda categoria, que pode ser inferida, é a da *necessidade de investimentos financeiros*, como P4, P5, P7, P8, P11 e P12 (seis dentre doze participantes). Nesse contexto, há apontamentos sobre: a urgência na construção de biblioteca escolar (P11); atuação de um responsável pelo trabalho técnico ou de mediação (P4); desejo de que haja dois profissionais atuando no espaço em cada período (P7, P12); solicitação de uma reforma da biblioteca (P8); necessidade de atualização e manutenção de bons acervos literários (P5, P10).

Nesta primeira categoria podemos observar a percepção de muitos profissionais de que o trabalho educacional demanda investimentos que vão além do poder docente. Desse modo, solicitam implicitamente, que o poder público esteja atento à necessidade de manutenção dos recursos físicos e estruturais relativos ao espaço cultural que a biblioteca constitui, em um trabalho de parceria constante com os professores e bibliotecários.

Uma terceira categoria a ser inferida, é sobre a *qualidade pedagógica, artística e técnica do atendimento*. Neste caso, reiterando que não excluímos elementos que se encaixem em mais de uma categoria ou subcategoria, elencamos características das falas de P3, P4, P6, P7, P9, P10, P11 e P12 (oito dentre doze participantes).

Desse modo, embora não tenham se queixado explicitamente sobre o atendimento, fazem apontamentos diversos quanto ao que acreditam ser importantes elementos a se considerar. São elas: necessidade de horário e espaço para pesquisas programadas ou produção textual orientada (P3, P4, P7, P9); desejo de dinamização das práticas, ferramentas e estratégias de mediação (P4 com intercorrência de outra subcategoria, P10 e P12); carência de uma sequência nos tipos de leitura, considerando-se gêneros textuais e o despertar do gosto (P6); priorização do acesso a diversos gêneros (P11).

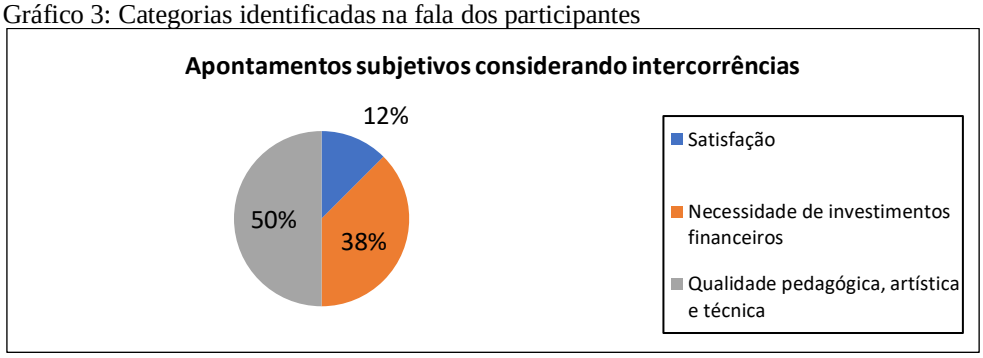
Analisando essa última categoria, podemos afirmar que há professores com ideias contrastantes sobre a mediação de leitura e ambíguas quanto ao papel da biblioteca escolar.

No caso de P6 e P11, um aponta que não se deve *pular tipos de leitura*, defendendo a necessidade de uma sistematização e certo rigor nas propostas de leitura, enquanto o outro enfatiza o acesso a diversos gêneros. Embora não seja o foco deste artigo, configura-se essa oposição como um contraponto bastante presente em discussões teóricas, que pode dar margem a pesquisas futuras junto aos docentes da Educação Básica.

Já ao comentarmos as considerações de P3, P4, P7, P9, que reiteram a necessidade de pesquisas programas e produção de texto como atividades a serem realizadas na biblioteca escolar, versus o desejo de dinamização das práticas, ferramentas e estratégias de mediação, elementos elencados por P4, P10 e P12, defendemos que tal ambiguidade não é necessariamente negativa. Tal posicionamento dos participantes retrata o

abrangente potencial que caracteriza a biblioteca escolar, reafirmando que, como espaço cultural, tem o letramento como foco, e exige uma organização severa para que se acolha tanto a pesquisa programada quanto a leitura livre, funcionando também como sala de leitura.

Gráfico 3: Categorias identificadas na fala dos participantes



Fonte: Autoria própria

Desse modo, os dados evidenciam que a maioria dos entrevistados percebe a necessidade de melhorias na mediação de leitura, que considerem o caráter concomitantemente pedagógico, artístico e técnico da biblioteca escolar, e que há também grande necessidade de investimentos financeiros a ser considerada no que diz respeito à efetivação desse espaço cultural de letramento. No geral, todos demonstram reconhecer a importância do trabalho que se pode realizar nas bibliotecas a partir da mediação de qualidade.

Considerações finais

Por meio deste texto, enquanto pesquisadoras e também docentes do ensino regular, pudemos colocar nossas reflexões sobre a estrutura e a atuação da biblioteca escolar como suporte ao trabalho pedagógico, artístico e técnico. Dessa forma, buscamos

unir teorias e experiências para discorrer sobre a importância desse espaço cultural na formação dos jovens leitores, considerando ainda o que Luís Milanesi, em palestra realizada na cidade de Santos, há muitos anos, colocou que a biblioteca, como centro cultural que deve ser, precisaria conjugar três verbos: informar, discutir e criar.

Nessa perspectiva, a pesquisa junto a professores da Educação Básica do setor público enriqueceu a discussão, corroborando em grande parte as considerações já apresentadas, podendo ser avaliadas questões como: *o que os professores consideram o elemento principal em uma biblioteca?* As respostas objetivas revelaram que valorizam o empréstimo e a disponibilização de exemplares diversos, para despertar o gosto dos leitores, suprindo-o constantemente.

Já as questões subjetivas, revelaram que a maioria sugere estratégias no atendimento a ser realizado nas bibliotecas. Desse modo, embora considere que as práticas têm sido produtivas, sugere que o atendimento seja dinamizado e/ ou reorganizado para que o triplo caráter – pedagógico, artístico e técnico – possa trazer bons frutos ao ensino na Educação Básica.

Referências

AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. H. *O que é leitura.* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfcg0AA/que-leitura-maria-helena-martins> Acesso em: 14 out. 2015.

SOGABE, M. Arte e mídia - por uma integração das linguagens. In: SEKEFF, M.L.; ZAMPRONHA, E.S. (Orgs.). *Arte e cultura II*: estudos interdisciplinares. São Paulo: Fapesp: Annablume, 2007.p. 23-27.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia:* ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA EVOLUÇÃO

Sandra Correa Rodrigues[1]

Resumo

O texto aborda a Educação a Distância (EaD) no Brasil sob as perspectivas da Lei que comtemplam o tema durante sua evolução no país. Apresenta um breve histórico de sua criação e desenvolvimento, e em seguida é descrito o panorama da educação superior à distância. É verificado em sua história que o EaD no Brasil teve vários percalços e foi desenvolvida de maneira a preencher lacunas na área educacional, por meio de uma educação que pudesse chegar em locais onde as pessoas necessitavam de alternativas para continuar seu ensino. Hoje ela já é vista que como uma alternativa para a educação presencial, porém, ainda existem vários desafios na área, entre elas a mudança de mentalidade – cabendo ao aluno ser sujeito do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, onde muitos ainda acreditam que, aprender só acontece em um espaço físico, com um professor e com as exigências de uma instituição; acesso aos novos meios digitais e capacitação profissional, pois a EaD é um fenômeno muito recente, sendo necessário capacitação de profissionais voltados para este tipo de ensino e melhorias quanto à qualidade, uma vez que seus processos devem ser revistos e reinventados constantemente.
Porém é claro que a Ead apresenta seus benefícios inerentes e está em crescimento.

Palavras-chave: Educação à distância. Educação Superior. Legislação EaD

Introdução

Nas últimas décadas o investimento em educação tem sido um diferencial competitivo para trabalhadores. Nesse contexto, a Educação à Distância (EaD) é visualizada como uma possibilidade viável na construção de mecanismos que favoreçam a aprendizagem e qualificação contínuas ao longo da vida, auxiliando a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A possibilidade de terminar um curso sem a necessidade de deslocamento diário até a instituição de ensino se apresenta como um dos diferenciais em relação aos cursos presenciais.

---

[1] Aluna Especial no Mestrado Profissional em Ensino da UENP, Vice diretora da Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA): sandra@facibra.edu.br

No Brasil a EaD está sendo utilizada na educação em programas de qualificação e formação profissionais, além de educação corporativa. Os cursos por meio de ambientes virtuais possibilitam ao estudante e ao professor uma interação, a qual permite aos participantes interagirem a qualquer momento por meio de veiculação de atividade de aprendizagem pela internet (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006).

Goulão (2012) ressalta que à esfera educacional no que se refere à EaD com o aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação com as tecnologias digitais promoveu um alargamento da sala de aula, o qual possibilitou o acesso a uma infinidade de conteúdos disponíveis na internet e a novas maneiras de se relacionar na busca por conhecimento. Neste contexto os novos relacionamentos estabelecem entre os indivíduos que o utilizam a tecnologia como uma interação no processo de construção de conhecimentos, a EaD potencializa-se como modalidade de ensino e aprendizagem.

Para Behar (2009), a EaD pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, pela separação física entre professor e alunos com a existência de algum tipo de tecnologia de midiatização para estabelecer a interação entre eles. Segundo Giolo (2008), a EaD tem no Brasil uma história curta, sob o ponto de vista de sua participação na oferta de cursos regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9.394/96 em seu Art.80- regulamentou e desencadeou o processo da oferta de cursos Ead, mas sua efetiva introdução ocorreu a partir do ano de 2000, onde por meio de universidades públicas a EaD foi utilizado para auxiliar no aprendizado de alguns conteúdos complementares, onde posteriormente o mercado foi tomado por instituições particulares, que descobriram um nicho de mercado onde foi conferido um perfil diferente

daquele imaginado pela legislação, tornando-se um meio de ensino importante na disputa do mercado educacional.

Assim, este artigo busca aborda o ensino EaD, onde esta primeira parte é a introdução, seguido por uma fundamentação teórica sobre o tema, a terceira sessão é sobre a legislação da EaD e, por fim, na última sessão tem-se um pequeno esboço da prática da EaD.

A história do Ensino à Distância

A história do ensino à distância se inicia antes da inserção dos computadores no cotidiano das pessoas, ele sempre teve o intuído de expandir o aprendizado, primeiramente por meio de correspondência entre instituições e alunos. Desta maneira, Dorsa (2007) exemplifica que para poder compreender melhor a EaD na atualidade é imprescindível verificar o início de sua história, o seu processo histórico de construção e evolução.

Barros (2003) relata que os primeiros indícios de utilização da EaD remontam ao século XVIII, quando um curso por correspondência foi oferecido por uma instituição de Boston nos EUA. A partir disto, observa-se uma evolução da EaD no mundo. No século XIX as primeiras experiências com EaD tem destaque na Europa e América do Norte, por meio de cursos por correspondência na Suécia, Reino Unido e Espanha, além dos Estados Unidos. No século seguinte países como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e África do Sul começaram as suas primeiras experiências com esse tipo de ensino. Porém o autor destaca que somente na segunda metade do século XX é que a EaD começou a se fortalecer e se estabelecer como uma importante modalidade de ensino.

Segundo Dorsa (2007) em 1969, na Inglaterra é autorizada a abertura da British Open University, o qual foi um importante acontecimento dentro da evolução da EaD por trazer novos instrumentos de comunicação entre professores e alunos, a instituição também se destacou por criar um centro ampliado de recepção e envio dos materiais educativos. Litwin (2001) expõe que a Open University inseriu uma proposta diferenciada, a qual conseguiu utilizar meios impressos, televisivos e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, além de produzir cursos acadêmicos de qualidade, ela transformou-se em um modelo de ensino a distância.

Segundo Barros (2003) posteriormente em 1972 ocorreu a criação da Universidade Nacional de Educação a Distância na Espanha, que implantou ideias atrativas para estudantes de graduação e pós-graduação do mundo inteiro, com grande parcela de alunos latino-americanos. Litwin (2001) mostra nesta mesma linha na América Latina, países como Costa Rica, Venezuela, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador também implementaram programas de Educação a Distância e em 1977 as Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, aderiram ao modelo da British Open University de produção e implementação.

DORSA (2007) expõe que no Brasil, a EaD tem seu início no século XX, com o processo de industrialização cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem trabalhadores para a ocupação industrial. Com isto a EaD surge como uma alternativa para atender à demanda. Dessa forma, a EaD no Brasil esteve sempre ligada à formação profissional, capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado de trabalho.

Nunes (2001) relata também que a partir dos anos 30, as políticas públicas vislumbraram na EaD uma maneira de aumentar seu alcance e atingir uma grande massa de analfabetos sem permitir que houvesse grandes reflexões sobre questões financeiras. O autor também expõe que com trabalhos essenciais para a modernização, o estabelecimento do Estado Novo em 1937, passou a dar a educação um papel de destaque no planejamento, sendo fundamental para modernização administrativa. Assim, surge em 1939 o Instituto Rádio-Técnico Monitor e o Instituto Universal Brasileiro em 1941. Nos anos 60 nascem as televisões educativas e na década de 70 a EaD começa a ser usada na capacitação de professores através da Associação Brasileira de Teleducação (ABT).

Martins (2015) destaca que no contexto do rádio, é criado em 1973 o Projeto Minerva, que disponibilizou cursos para pessoas com baixo poder aquisitivo. E neste mesmo período iniciou o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que chegou a atender 16.000 alunos entre os anos de 1973 e 1974. Já em 1978 foi criado o Telecurso 2º grau, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho. Seu foco era a preparação de alunos para exames supletivos de 2º grau. No ano posterior teve a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), utilizando programas de televisão no projeto intitulado como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

DORSA (2007) ressalta que em 1995 ocorreu a reformulação do Telecurso 2º Grau, que passa a se chamar Telecurso 2000, onde foi incluído o curso técnico de mecânica. No mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) que implantou em 2000, o curso à distância vinculado ao Projeto TV escola, também objetivando a formação de professores. Barros (2003) destaca que a educação a distância favorece a universalização das oportunidades e a preparação para o universo do trabalho.

Alves (2011, p.89) expõe que em "1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira". A autora também destaca que, neste mesmo ano foi oficializada a educação a Distância no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto n° 5.622, com normatização definida na Portaria Ministerial n° 4.361 de 2004.

Em 2000 é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio de instituições públicas do Brasil com o intuito de democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Já em 2004 aumenta os programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC.

Alves (2011, p.89) destaca que em "2005 é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância". Em 2006 entra em vigor o Decreto que dispões regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade á distância (BRASIL, 2006).

Assim, a EaD é consolida como democratização de acesso à educação, pois é uma modalidade presente em todas as regiões do Brasil, que consegue alcançar todos os lugares e todas as pessoas que buscam aprimorar seus conhecimentos.

Legislação da Educação à Distância

Com o intuito de garantir uma educação mais acessível para os brasileiros e com investimentos de maior amplitude o governo vê novas oportunidades na modalidade a distância. Assim Oliveira et al. (2012) relata que as primeiras normas sobre a EAD no Brasil surgiram na década de 60, no Código Brasileiro de Comunicações com o Decreto-Lei nº 236/67 que complementava e modificava a Lei nº 4.117/62 e na década de 70, na Lei nº 5.692/71 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

IPAE (2006) destaca que com a Lei de 71 abriu-se a possibilidade para que o ensino supletivo pudesse ser provido utilizando rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação. Posteriormente a nova LDB, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, revogou a Lei 5.692/71, criando novas diretrizes e bases da educação nacional, cooperando para avanços em todos os níveis, a EaD. Em 1995 Martins (2008) relata que foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) que desenvolveu e implantou, em 2000 um curso a distância vinculado ao Projeto TV Escola, com o objetivo de formação de professores. O artigo de nº 80 estabelece que o Poder Público apoiara o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em acordo com Boucherville *et al.* (2010) foi uma oportunidade que o Governo Federal viu de garantir a ampliação da educação para todos, por meio do Programa de Apoio Tecnológico à Escola e Programa Nacional de Informática na Educação, a pretensão de introduzir as tecnologias nas escolas públicas, entre 1995-1996 e também dar suporte necessário para a formação a distância dos professores de escolas públicas.

Giolo (2008) expõe que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) fez o estatuto de maioridade para a educação á distância, onde o poder público abriu um espaço amplo de atuação em todos os níveis e modalidades. O autor destacou que os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União e as demais dimensões e seriam regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Já em 10 de fevereiro de 1998, o Decreto nº 2.494, que pouco mais tarde, em 27 de abril do mesmo ano, foi modificado para servirem de apoio para os primeiros credenciamentos de cursos superiores de graduação à distância, sem contemplar os programas de mestrado e doutorado (IPAE, 2005).

Giolo (2008) relata que os legisladores, entenderam que o Brasil era um país com semelhanças com à China e Índia nos aspectos de possuírem deficiências no seu aparelho escolar, os quais necessitavam receber maior destaque nas áreas educacionais, inclusive por meio da educação à distância. Por isso, o artigo 80 da LDB estendeu ao extremo o alcance da EaD em todos os níveis e modalidades. Tendo o Decreto n. 4.494/1998 retratado essa nova realidade ao prever ensino a distância no nível fundamental apenas para a formação de jovens e adultos. Entretanto, a EaD poderia atuar amplamente no ensino médio, no ensino profissional e em todas as modalidades de educação superior. Todavia, na educação superior, de modo especial, o movimento de expansão do aparelho escolar presencial cresceu em índices elevadíssimos, não justificando, por essa razão, a presença da educação à distância enquanto oferta direta de cursos de graduação neste período.

Alves (2011 p.89) destaca que em “2005 é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e

programas de educação superior a distância". E que em 2006 entra em vigor o Decreto n° 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.

Giolo (2008) relata que a educação a distância apenas teve destaque para a iniciativa privada quando a expansão da modalidade presencial começou a experimentar certa exaustão, causada pela diminuição progressiva da demanda devida entre outros fatores ao valor e necessidade de deslocamento. Este acontecimento, de certa forma, alterou o sentido da educação a distância, tendo ela ampliado o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela constituiu uma ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem.

Em 2008 em São Paulo, uma Lei permite o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderá ser não presencial. No ano de 2009 entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a Educação á Distância no Ensino Superior no Brasil.

Gomes (2013) relata que, em 2011 a SEED, foi extinta, sem que alguma explicação oficial fosse dada, e seus programas e ações passaram a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), conforme informa o portal do MEC, porém, a UAB está, de fato, abrigada pela CAPES.

A educação a distância na prática

A EaD surgiu da necessidade de expandir as fronteiras do ensino, com o intuito de garantir maior acesso ao conhecimento e ampliar os horizontes de alunos que por várias circunstâncias não conseguiam continuar seus estudos. Nesta linha Boucherville *et al.* (2010), mostra que a EaD garantiu um maior acesso a educação para os brasileiros e com menor custo.

Giolo (2008) destaca que as atenções não se voltaram para o conjunto do sistema a todos os níveis e modalidades de ensino, elas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação. O poder público demorou a perceber a nova tendência, tanto é que, apenas em 2005, iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor.

Giolo (2008) destaca que foi importante notar que na área chamada Educação, no ano de 2006 as matrículas dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, eram 76,4% vinculadas a instituições privadas e 23,6%, a instituições federais e estaduais. Isso representa uma completa inversão de perspectiva, pois, em 2005, 55,5% das matrículas desses cursos estavam em instituições públicas; em 2004, 65,5%; em 2003, 79,1%; em 2002, 82,9%; em 2001, 100%. Isso significa, singelamente, que esses cursos são, hoje, uma área de disputa de mercado, onde ocorre uma concorrência entre a educação a distância e a educação presencial.

Giolo (2008) relata que o movimento inicial da educação a distância, veio com intuito de proporcionar formação regular e continuada aos professores que necessitavam de aperfeiçoamento, posteriormente entretanto os cursos de formação de professores

passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, diferenciada dos espaços tradicionais de ensino aprendizagem.

Vendruscolo e Behar (2016) relatam que os modelos pedagógicos para educação á distância, no período de 2001 a 2014, atendem às características da nova geração de modelos pedagógicos para a EaD. Onde pode se ver ações pedagógicas e estratégias propostas para desenvolver competências nas linhas gerias do estudo EaD, que constitui ao aluno seu processo de aprendizagem, onde o professor é mediador da ação de ensino. Diante disso, Peters (2009) ressalta que nos espaços virtuais as situações de ensino-aprendizagem são estruturalmente diferenciadas daquelas nos espaços reais correspondentes. E para as atividades serem bem assimiladas, tem-se que ser baseadas em modelos diferenciados de educação.

Segundo Vendruscolo e Behar (2016), um modelo pedagógico representa um instrumento de investigação de caráter teórico, desenvolvido pelo docente para idealizar o processo de ensino-aprendizagem e para o ensino EaD é importante contemplar uma arquitetura pedagógica (aspectos organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos) e prever as estratégias de aplicação na categoria. Assim os autores defendem que existe a necessidade de formação continuada dos professores, abordando a construção de modelos pedagógicos, o que representa um desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino.

Segunda dados do Censo EAD (2016), em 2015 os cursos EaD estavam presentes em todo o país, tanto nas capitais quanto nas no interior dos estados, o Sudeste se destaca com 42% de instituições, dentro da Região o estado de São Paulo tem 22% da participação. Somente 79 das 368 instituições que responderam o Censo de 2015 têm atuação fora do seu estado de origem, com uma concentração média de mais de 59 polos

por instituição. Os cursos são oferecidos em todos os níveis e áreas de conhecimento, com destaque para 1.079 ofertas de cursos de extensão e para as áreas de Ciências Sociais Aplicadas, os cursos regulamentados totalmente a distância ofertaram 608 cursos. Entre os semipresenciais, a preferência é pelas Ciências Humanas, com 1.389 ofertas registradas. Verificou-se na amostra que o perfil dos alunos de EaD conta com maioria de mulheres 53% e que dentre elas 49,78% têm entre 31 a 40 anos. Outro fato que foi destacado é que 70% das instituições contam com alunos que estudam e trabalham.

A maioria das matrículas em cursos totalmente à distância e semipresenciais encontra-se nas licenciaturas, com 148.222 alunos matriculados em licenciaturas, 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado) e 410.470 em licenciaturas semipresenciais. Nos cursos livres teve-se 1.880.165 alunos em cursos de iniciação profissional e 137.092 alunos em cursos corporativos da mesma categoria; 1.001.819 estudantes em treinamento operacional e 137.092 em cursos corporativos da mesma modalidade (CENSO EAD, 2016).

Nesta mesma linha, Litto (2010) reforça que para a qualidade e o sucesso das atividades de EaD é importante o planejamento e a preparação prévia por uma equipe de especialistas. Inclui-se neste planejamento o gerenciamento dos recursos e tecnologias, organização, políticas e conteúdo de forma a interagir e se inter-relacionar no processo de ensino e aprendizagem.

Para Vendruscolo e Behar (2016), Bordenave e Pereira (2010) existem fatores relevantes que afetam o processo de ensino que podem ser relacionado ao aluno, tais como motivações, conhecimentos prévios, atitude com a disciplina; outros relacionados com o assunto, tais como a estrutura, forma como é apresentado, tipos de aprendizagem

requeridos e outros relacionados com o professor, tai como a situação estimuladora ambiental, comunicação verbal de instruções, preparo.

Novak *et al*. (2014) apontam que estruturas de aprendizagens em EaD concebidas tem que englobar componentes de abordagem pedagógica, internet, inteligência artificial e concepção tempo e espaço, a serem contemplados nas propostas e nos materiais educacionais.

Considerações finais

O texto aborda a Educação a Distância (EaD) no Brasil sob as perspectivas das Lei que comtemplam o tema durante sua evolução no país. A definição de um modelo para a EaD do Brasil já é um avanço importante. Resta saber se as forças políticas decisivas para que isso se torne realidade estão dispostas a caminhar na direção indicada pelo ministro.

Foi verificado que a história que do EaD no Brasil teve vários percalços e foi desenvolvida de maneira a preencher lacunas na área educacional, por meio de uma educação que pudesse chegar em locais que e para pessoas que necessitavam de alternativas para continuar seu ensino.

Em relação às Leis que visão regular a modalidade, foi visto que no país elas ainda estão em desenvolvimento e são atuais, é notório que o caminho ainda está em transformação, mas que a legislação está caminhando para poder transformar a EaD no país.

A dinâmica atual de aulas e professores é cada vez mais dinâmica e suas transformações, tem a necessidade de ser acompanhadas para garantir sua qualidade e

abrangência, pois, seu desenvolvimento de maneira integra, pode gerar frutos positivos no futuro, pois pode auxiliar na qualificação não apenas de jovens e adolescentes para o ensino básico, mas também abrangem o ensino superior como graduação, ensino técnico, tecnólogo e pós-graduação. Ainda existem vários desafios na área, entre elas a mudança de mentalidade – onde o aluno é sujeito do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, onde muitos ainda acreditam que, aprender só acontece em um espaço físico, com um professor e com as exigências de uma instituição. Acesso aos novos meios digitais-onde pessoas nascidas antes da década de 1980 apresentam muitas dificuldades em lidar com as novas linguagens e os novos recursos digitais. Capacitação profissional, pois a EaD é um fenômeno muito recente, sendo necessário capacitação de profissionais voltados para este tipo de ensino e melhorias quanto à qualidade, uma vez que seus processos devem ser revistos e reinventados constantemente.

Porém é evidente que é um mercado em crescimento e que existe um longo caminho a percorrer.

Referências

ABBAD, G. S.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T.. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica**, 5(2), 2006.

ALVES, L.. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. RBAAD – Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação a Distância**.. V. 10, p.83-92, 2011.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M.. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 30. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOUCHERVILLE, G. C.; PARREIRA, F. J. ; MEDEIROS, Ville C. L. ; Silva, Wender A. . Equivalência de carga horaria dos professores EaD. In: Vll ESUD 2010, 2010. **Vll Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Cuiabá. 2010.

BRASIL. Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm.Acesso em: 25 jan. 2017.

CENSO EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015** [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2016.

CENSO EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014** [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2015.

DORSA, A. C.; LOPEZ, M. C. P. ; Blanca Salvago ; PISTORI, J. . O processo histórico da educação á distância e suas implicações: desafios e possibilidades. In: **VII Jornada do HISTEDBR, 2007**, Campo Grande -MS. O processo histórico da educação á distância e suas implicações: desafios e possibilidades, 2007.

GIOLO, J.. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, vol. 29, nº 105, septiembre-diciembr, p. 1211-1234, 2008.

GOULÃO, M. F. **Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s).** In: MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. (Orgs). Ensinar e aprender online com tecnologias educativas. Porto: Porto Editora, p.15-30, 2012.

GOMES, L. F.. Tendências e desafios da educação superior EaD no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. vol.18**,** no.1**,** 2013**.**

IPAE. Cadastro dos cursos de especialização deverá ser divulgado em agosto. Jornal da Educação (*online*) Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Ano 11 nº 2554, 20 de junho de 2005. Disponível em: www.ipae.com.br . Acessado em 10 de fevereiro de 2017.

LITTO, F. M.. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Fátima Murad (tradução). Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, S. L. B. **A aprendizagem da docência em experiências de educação a distância: implicações para a prática docente presencial**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARTINS, O. B.. Os caminhos da EAD no Brasil Martins. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago. 2008.

MEC/Reuni. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

NOVAK, S; ARAGÓN, R.; ZIEDE, M. L.; MENEZES, C. S.. **Aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões** / organizadores. Silvestre Novak, Rosane Aragón, Mariangela Lenz Ziede e Crediné Silva de Menezes – Porto Alegre: Evangraf, 2014.

NUNES, I. B. **Educação a Distância e o Mundo do Trabalho. Revista Tecnologia Educacional**, n. 107, p. 73-78, jul./ago. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasil ia: Plano, 2001.

OLIVEIRA, L. A. B.; VASCONCELOS, N. V. C. de; QUEIROZ, F. C. B. P; QUEIROZ, J. V.; FURUKAVA, M.. A tecnologia da informação e comunicação no atendimento a legislação regulamentadora da EAD: Estudo de caso UFRN. **Paradigma** (Ribeirão Preto), v. 20, p. 223-237, 2012.

PETERS, O. **A educação à distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

VENDRUSCOLO, M. I., BEHAR P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 3, p. 302-311, set.-dez. 2016.