



ASPECTOS QUE ENVOLVEM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA EAD NO BRASIL

Luiz Antonio Dos Santos Monteiro

RESUMO

Este artigo visa discutir alguns aspectos estruturantes do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação na modalidade a distância no Brasil, quais sejam: o foco disciplinar, as relações entre as disciplinas, a formação humanista e a liberdade acadêmica. Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, realizado sob enfoque qualitativo, com uso da pesquisa bibliográfica para a coleta de dados e o método de análise de conteúdo para apresentar e discutir os resultados. Os quatro aspectos analisados se encontram permeados de alto teor subjetivo e mantêm ligações acentuadas entre si, o que dificulta apreendê-los na sua totalidade. A multidisciplinaridade é a relação que prevalece nos cursos de graduação na EaD no Brasil, sugerindo aguçado foco disciplinar, o que restringe a liberdade acadêmica e a formação humanista compatíveis às especificidades desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação a Distância; Gestão do Conhecimento; Cursos de Graduação.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A economia, enquanto área de conhecimento, teve início no período pré-industrial, desenvolveu-se na Era Industrial e agora se movimenta na Era da Informação. Nesta nova fase, o conhecimento desponta como essencial para a geração de riqueza, pois com seus postulados, um outro modo de pensar os ativos das empresas passa a sobrepor-se às características da Era Industrial. Até então os ativos eram físicos. Agora passam a ser não palpáveis, relativos ao capital intelectual (STEWART, 1998).

Para Castells (2003) e Kipnis (2009) esta nova fase configura a sociedade do conhecimento, pautada na educação e no acesso à informação, com reflexos nas dimensões acadêmicas e administrativas das instituições de ensino.

Nesse contexto, as empresas passaram a valorizar o conhecimento como vantagem competitiva para sua sobrevivência em ambientes marcados por constantes transformações (PROBST, RAUB e ROMHARDT, 2002; EBOLI, 2002).

Para Ghedine, Testa e Freitas (2006) a educação a distância (EaD) vem sendo utilizada como um dos principais mecanismos para o aprendizado de profissionais nas empresas, promovendo o conhecimento e até mesmo inovando-o.

Desde a última década, boa parte das “Melhores Empresas para Trabalhar” no Brasil, divulgadas pela revista Exame/Você S.A., vem registrando a importância de estimular a educação como elemento de satisfação e de retenção do trabalhador em seus quadros de pessoal (RICARDO, 2009, P. 237).

Em tese, esta função caberia as instituições de ensino em seus vários níveis de atuação. No entanto, o que se verifica de fato no Brasil é um certo descompasso entre o que elas ensinam e aquilo que a sociedade demanda (CARBONELL, 2002; MORAES, 1997; GADOTTI e BARCELLOS, 1993).

Assim sendo, como ainda são poucos os exemplos de instituições de ensino superior que se preocupam em articular seus currículos com as demandas sociais, as empresas começaram a preencher esta lacuna por intermédio das universidades corporativas (SILVA, 2009, p. 230).

Além disto, acrescenta o citado autor, a EaD proporcionou as condições necessárias para a expansão das universidades corporativas em vários países, inclusive no Brasil.

Convém ressaltar, também, o fato da EaD promover a democratização do ensino no Brasil, em especial o de nível superior (KIPNIS, 2009).

Por outro lado, Ricardo (2009) destaca que grande parte das universidades corporativas não desenvolve projeto político-pedagógico para balizar os cursos que promove na EaD, o que, de certo modo, compromete a sua eficácia.

No entanto, a elaboração de um projeto político-pedagógico para cursos de formação e/ou aperfeiçoamento profissional que contemplem as especificidades da EaD, sobretudo aquelas voltadas ao pronto atendimento das demandas sociais, tem encontrado algumas dificuldades no país que envolvem, entre outras, as decisões políticas e administrativas da educação, a formulação do planejamento educacional e de suas metodologias, conforme assinala Moraes (1997). Convém salientar que estas dificuldades também se mostram presentes no ensino presencial (CARBONELL, 2002; BAZZO, 2000 e MORAES, 1997).

Observando-se mais de perto o desenvolvimento da EaD no Brasil, registram-se vários fatores que vêm influenciando a sua dinâmica, desde os instrumentos tecnológicos disponíveis para seu funcionamento até o aparato didático-pedagógico existente para esta modalidade de ensino.

Entre esses fatores, salientam-se alguns de natureza conceitual, e controversos entre si, que são: o foco disciplinar, a multidisciplinaridade, a formação humanista e a liberdade

acadêmica, os quais têm de ser contemplados nos programas e projetos da EaD nas suas distintas configurações.

Assim sendo, este artigo visa discutir alguns aspectos estruturantes, que envolvem os citados fatores, na elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação na modalidade a distância no Brasil.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, já que os estudos sobre os referidos aspectos na EaD no Brasil, ainda se mostram de forma tímida (RICARDO, 2009; TOSCHI, 2005). Dada a subjetividade que permeia esta temática, foi desenvolvida sob enfoque predominantemente qualitativo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica para a coleta de dados (Vergara, 2005) e o método de análise de conteúdo (Bardin, 2004) para apresentar e discutir os resultados alcançados.

A primeira parte contextualiza a EaD no Brasil e os desafios que se apresentam no terceiro milênio, destacando-se alguns deles na configuração do sistema educacional vigente no país. Aborda, também, o objetivo do estudo e os procedimentos metodológicos adotados para sua realização.

A segunda, descreve e discute alguns conceitos de disciplina e seus significados ao longo da história, e as pretensas relações que nela se estabeleceram.

A terceira parte apresenta e analisa as relações de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, enfatizando aquela mais presente no contexto educacional brasileiro nas modalidades de ensino presencial e não presencial.

A quarta, discorre sobre o fator formação humanista como decorrência de uma atitude multi, inter e/ou transdisciplinar a ser perseguida na formulação de um projeto pedagógico que intente maior proximidade das atuais demandas da sociedade.

A quinta parte discute a liberdade acadêmica como fator necessário para promover e garantir a autonomia do alunado em termos de escolhas sobre sua formação técnica e humanista, a qual se mostra estratégica para a consolidação da EaD como modalidade de ensino que se propõe adequada ao enfrentamento das grandes transformações advindas com a sociedade do conhecimento.

2 A DISCIPLINA E SEUS SIGNIFICADOS

Para facilitar o entendimento das relações que se estabelecem a partir da disciplina, aqui entendida como elemento facilitador do processo de construção do conhecimento, necessário se faz discutir o seu significado e algumas de suas implicações.

De acordo com Chervel (1990) o termo disciplina aplicado à educação significou repressão de condutas até o final do século XIX. Posteriormente, há a necessidade de um termo genérico e passa a representar uma matéria de ensino, suscetível de servir como exercício intelectual. Após a primeira guerra mundial, assume o sentido de simples rubrica que classifica as matérias de ensino.

No entanto, alerta Chevel (1990), é preciso compreender o termo disciplina em toda a sua abrangência, pois ele não comporta somente as práticas docentes da aula, mas também as finalidades impostas pelos diferentes tipos de ensino e por necessidades sócio-culturais diversas como formação humanista, científica, artística, técnica, entre outras.

Por outro lado, Casanova (2006) assinala que, a partir da revolução industrial, registrou-se uma tendência à especialização disciplinar, movimento este que culminou com a proliferação atual de disciplinas o que correspondeu, de certo modo, a um verdadeiro esfacelamento dispersivo do conhecimento.

Japiassu (2006, p. 29) afirma que os efeitos da especialização revelaram-se contraditórios por tornarem possível um inegável aprofundamento dos conhecimentos,

geralmente construídos em função de uma disciplina científica, estruturada em torno do ensino e de seus interesses mas, em contrapartida, bastante difícil para a elaboração de síntese e uma visão de conjunto.

Portanto, para o citado autor, há uma contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários (complexos), do outro, a persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando saberes disciplinarizados, fragmentados, parcelados e compartimentados.

Para Fadul e Silva (2009) o conceito de disciplina está vinculado a um domínio inerente ao poder disciplinar, que delimita e ordena o conhecimento de forma a tornar possível a transmissão e a produção formal de conhecimento teórico e empírico (FOUCAULT, 1977). A construção do processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina implica submissão a um determinado conjunto de regras e padrões que distingue esta das outras. Não seguir esses pressupostos significa incorrer em indisciplina.

Uma formação mais tecnicista (com foco disciplinar aguçado) ou uma formação multidisciplinar (geralmente com mais conteúdos humanísticos) impacta principalmente na inserção social do indivíduo. A formação tecnicista ajuda o indivíduo na sua prática laboral e a formação humanista o capacita para a resolução dos problemas sociais inerentes a vida comunitária do ser humano, como a cidadania, direitos políticos, atividades jurídicas, enfim como membro de uma organização (KUENZER, 1985).

De acordo com Alves (2006), essa diferença nas formações levou a concepção do modelo educacional dividido em cursos técnicos, cursos de bacharelado e licenciatura. O primeiro destinado a atender as classes mais baixas e formar operários com alto grau de instrução técnica. O segundo destinado às classes mais abastadas com uma visão mais multidisciplinar e humanista. O que determina essa divisão é a composição dos currículos, cuja elaboração é perpassada pela visão dos docentes e coordenadores.

Reinert (2002) expõe essa dificuldade ao afirmar que a sociedade anseia por um profissional mais humanista com uma visão generalista, mas que ao mesmo tempo seja especialista. Tal anseio é um desafio para os profissionais da educação, principalmente aqueles ligados a elaboração de projetos pedagógicos, que devem ponderar onde haverá maior multidisciplinaridade ou concentração na disciplina.

Por sua vez, Morin (2005) salienta a dificuldade de integrar disciplinas com linguagens e conceitos próprios que não podem ser modificados ou transferidos sem prejuízo.

Estas contradições apontadas sugerem, portanto, observar com cautela o embate teórico sobre as relações entre disciplinas em algumas de suas configurações, em especial no que se refere a EaD.

3 AS RELAÇÕES ENTRE DISCIPLINAS

Desde 1970 registram-se debates sobre a necessidade de maior aproximação e envolvimento das disciplinas propostas nos currículos dos cursos de graduação no Brasil. Porém, grande parte do sistema educacional vigente ainda reflete o modelo industrial de racionalização de seus processos e promove a fragmentação do ensino superior, bem como de sua estrutura administrativa, enclausurando as disciplinas em departamentos específicos para sua operacionalização (KUENZER, 2001; BAZZO, 2000).

Este processo de fragmentação das ciências, em um sentido mais amplo, desenvolveu áreas especializadas de conhecimento permutadas em matérias e/ou disciplinas de ensino, presente na maioria dos currículos dos cursos de formação acadêmica presencial, conforme asseveram Carbonell (2002), Kuenzer (2001), Bazzo (2000) e Moraes (1997). Para Anastasiou e Alves (2004), dessa permuta surgiram diferentes graus de relações disciplinares,

entre as quais a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, gerando discussões acadêmicas sobre seus significados e delimitações.

Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005) advertem que é preciso esclarecer as referidas relações, as quais têm seus significados frequentemente confundidos. Para Anastasiou e Alves (2004, p. 52):

A multidisciplinaridade é caracterizada pela proposição simultânea de disciplinas, de forma somática, sem que se explicitem relações entre elas; é o currículo grade ou coleção. A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, desde idéias, ações, tarefas, até a interação de campos conceituais, leis e princípios, podendo até ocorrer o surgimento de uma nova disciplina, como é o caso da bioquímica. E a transdisciplinaridade, que corresponde a uma integração total, dentro de um sistema globalizador, de modo a explicar a realidade além do parcelamento disciplinar.

Considerando-se que a maior parte das instituições de ensino superior brasileiras trabalham nos moldes da multidisciplinaridade, este nível será mais enfatizado no presente trabalho do que os demais (KUENZER, 2001; BAZZO, 2000).

A multidisciplinaridade consiste na justaposição de diferentes disciplinas que, em alguns casos, não aparentam relações entre si, ou seja, é o estudo de um objeto sob diversos ângulos, sem que exista um tratado formal de delimitação de fronteiras e territórios das disciplinas, conforme se interpreta em Morin (2005).

Assim sendo, acredita-se que a multidisciplinaridade apresentou-se como uma primeira alternativa para amenizar um ensino extremamente especializado, centrado em apenas uma disciplina.

No entanto, Alves (2006) afirma que as disciplinas no ensino superior brasileiro muitas vezes são formuladas e conduzidas de forma estanque e independente uma das outras. Ao que tudo indica, os docentes não sabem qual o conteúdo que está sendo trabalhado por seus colegas. Apesar de saberem da necessidade de proporcionar uma formação suficiente para enfrentar as práticas sociais cotidianas, ainda falta articulação entre as disciplinas, ou seja, uma atitude multidisciplinar (ou mesmo interdisciplinar) capaz de proporcionar ao aluno a visão integrada, crítica e competente para o enfrentamento das demandas sociais.

Em seus estudos, Morin (2005) registra que a história das ciências não está restrita apenas a construção e proliferação das disciplinas, mas de suas interligações e aglutinações que formarão novas disciplinas. Isso acontece através do intercâmbio e integração recíproca entre as ciências, de tal forma que essa interação gere o enriquecimento delas.

Porém, a referida diretriz não alcançou o resultado desejado pela comunidade acadêmica e novas relações entre disciplinas foram propostas como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, em um esforço maior para explicitar a necessidade de construir um conhecimento globalizante, além das fronteiras da disciplina (GADOTTI e BARCELOS, 1993; FAZENDA, 1979).

Assim, a realidade exposta no contexto do ensino presencial brasileiro parece ter nítidos reflexos no desenvolvimento das atividades de EaD. Para Gallo (1977), mais do que reunir disciplinas, os currículos dos cursos na modalidade a distância têm de propiciar novas relações, como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, para dar conta das exigências do mundo contemporâneo.

Embora se verifique algumas iniciativas no Brasil para ampliar e estreitar as relações entre disciplinas (Bazzo, 2000; Fleuri, 1991), o que se verifica é o uso frequente da multidisciplinaridade no contexto educacional do país com pouca ou nenhuma aproximação entre as disciplinas (PETRAGLIA, 1993).

Por outro lado, este processo de ampliação da relação entre disciplinas faz emergir, também, a necessidade de contemplar adequadamente os aspectos que envolvam a formação

humanista, buscando assim a “construção” de um ser humano mais consciente de seu papel no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

4 A FORMAÇÃO HUMANISTA

Segundo Ferreira (1975), o humanismo é considerado uma doutrina, um movimento que cultuava as línguas e literaturas greco-latinas, com o objetivo de formar o espírito humano pela cultura literária ou científica.

Bertrand e Valois (1994) asseveram que o movimento humanista, ou mais precisamente o paradigma existencial, gerou diversas teorias em torno da educação, chegando a ser denominado de educação humanista. Assim, para facilitar o entendimento dos aspectos funcionais abordados pelas diversas correntes teóricas sobre este tema, os citados autores elaboraram uma síntese de suas funções gerais, epistemológica, cultural, política, econômica e social, expostas na Figura 1 a seguir.

Funções	Descrição
Função Geral	Concentrar-se no desenvolvimento da pessoa para que ela se sinta bem na sua pele e possa funcionar plenamente; favorecer a criação de uma sociedade centrada na pessoa.
Função epistemológica	Promover uma concepção do conhecimento centrada na subjetividade e na qualidade do ser; substituir o saber ter, aquisição de conhecimentos, pelo saber ser, organicidade das aquisições.
Função cultural	Promover, como modelo de criatividade, a criatividade subjetiva, expressão do eu, a comunicação, a alegria, o amor; propor uma “nova” imagem da pessoa na qual esta é livre interiormente para se movimentar em qualquer direção e optar livremente pelo processo transformador que é, para desta forma alcançar uma vida plena; criar uma pessoa aberta à experiência, orientada para o momento presente, criadora, confiante no seu organismo, possuidora de um sentimento de liberdade total.
Função política	Criticar a forma como a dita sociedade democrática trata as pessoas; devolver o poder à pessoa.
Funções econômica e social	Levar a ordem social dominante a centrar-se na pessoa; criticar as estruturas autoritárias.

Figura 1: As funções do paradigma humanista. Fonte: Bertrand e Valois, 1994.

Verifica-se, assim, a abrangência do referido paradigma que promove o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões para que possa existir plenamente.

A educação humanista, na visão de Sartor (2004), consiste em salvaguardar o saber e, por isso mesmo, defender o homem do abuso da técnica, bem como do uso inescrupuloso pelo inculto. Ou seja, a formação da pessoa vai muito mais além do que a preparação técnico-científica.

Para Freire (1996) o progresso científico e tecnológico não responde fundamentalmente aos interesses humanos ou às necessidades de nossa existência. Esse avanço tecnológico haveria de corresponder à formação da espécie humana, a fim de que ela tenha uma vida plena. Neste sentido, o autor salienta que:

há um caráter desesperançoso, fatalista, anti-utópico de tal ideologia, em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. O que registra a prática é um educador com pouco de formador e muito de treinador e transferidor de saberes (FREIRE, 1996, p. 143).

Ao que tudo indica, o problema da formação especializada teve origem no conhecimento compartimentado, onde as disciplinas transformavam-se em um reduto de entendidos quanto à produção de conhecimento. Para Paviani e Botomé (1993), alguns critérios políticos e administrativos mostram-se desvirtuados de suas funções, parecendo estar substituindo os critérios científicos, epistemológicos, educacionais e profissionais, quando deveriam ser auxiliares e complementares.

Nota-se que a universidade passou a existir em função do progresso e da modernização, participando cada vez mais e ativamente em projetos governamentais e comerciais. Sua finalidade, que antes era a busca da “verdade”, passa a ser a sociedade, com o ideal de formar o homem da organização (TOBIAS, 1969).

De acordo com Buss (2006) é um equívoco grande pensar na universidade como responsável pela preparação do indivíduo apenas para executar determinadas atividades profissionais e técnicas. Para ele, isso seria empobrecedor, pois restringe a possibilidade de uma formação ampla e criativa ao saber imediato da aprendizagem da execução, deixando de lado a humanização do próprio homem.

Convém ressaltar que o próprio mercado, segundo Aguiar (2005), também requer uma formação humanista no perfil do profissional contemporâneo. Uma formação ampla que vai muito além do conhecimento técnico, abrangendo sensibilidade, ética, preocupação social, solidariedade e familiaridade com o mundo da cultura.

Assim sendo, a educação na modalidade a distância parece estar mais atenta ao atendimento das demandas sociais emergentes por um profissional dotado de ampla formação.

No entanto, esta formação requer uma nova postura do aluno, que passa a exercer sua liberdade em escolher aqueles conteúdos (disciplinas) que considera mais relevantes para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

5 A LIBERDADE ACADÊMICA

Liberdade acadêmica ou autonomia têm mantido ainda hoje o mesmo significado atribuído por Jaspers, citado por Drèze e Debelle (1983), que a define como liberdade do estudante e do professor em realizar pesquisas a sua própria maneira e ensinarem o que entendam adequado.

Ribeiro (1982) salienta que a liberdade acadêmica foi um dos valores relevantes da universidade alemã, na qual o aluno compunha livremente o planejamento de seu currículo e cursava disciplinas em vários departamentos. Além disto, os professores também tinham liberdade para escolher suas tarefas acadêmicas, conforme as necessidades de suas disciplinas.

De acordo com Cristofolini e Reinert (2007), seria interessante que as universidades oferecessem, por meio de currículos flexíveis, a oportunidade do aluno direcionar sua formação conforme seus interesses, expectativas, habilidades e vocações de modo a construir um perfil compatível às exigências da sociedade e da ciência.

A possibilidade de ter um ensino personalizado colocaria o aluno em papel mais de parceiro do que de cliente. Ele seria ator do seu saber e não um simples expectador e o ensino ficaria mais centrado na produção do conhecimento que na sua reprodução (CRISTOFOLINI

e REINERT, 2007). Isso poderia motivá-lo mais, dado que estaria cursando disciplinas de seu interesse.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), artigo 3º, inciso II, III e IV contempla a necessidade de liberdade acadêmica, ao registrar que deve haver uma facilitação para a formação mais diversificada. Isso coloca em questão a formação padronizada com formato seriado oferecido nas instituições de ensino superior brasileiras (CRISTOFOLINI e REINERT, 2007).

Uma universidade que atenda plenamente todos os quesitos de unidade de pesquisa, ensino e liberdade acadêmica é ainda um ideal a ser atingido. Se houvesse tal situação, essa seria um centro intelectual propício à formação e à pesquisa (DRÈZE E DEBELLE, 1983). De acordo com Whitehead (1969), a construção de um modelo educacional está ligada à situação onde a disciplina é conseqüência de uma escolha livre e voluntária, e essa liberdade (de escolha) deve ser reconstruída a partir das possibilidades que a disciplina vai oferecendo.

Freire (1996) destaca que a liberdade só pode ser exercida plenamente se o aluno for um sujeito ativo e responsável, não um prisioneiro ou uma peça dentro de uma máquina; este deve ter autonomia para criar, construir, admirar e aventurar-se. No entanto, para que a liberdade acadêmica chegue a esse patamar, o corpo docente deve ter a compreensão da necessidade de liberdade e proporcionar meios para que esta cresça e floresça naturalmente nos cursos, o que sugere uma atitude interdisciplinar, conforme sugere Fazenda (1979).

Holtzer (1998) afirma que atualmente, no campo da educação, as teorias predominantes reforçam a necessidade de variabilidade do aprender, significando a aprendizagem como processo individual o qual varia conforme as situações e os tempos.

É na educação a distância onde a referida característica se apresenta de forma estratégica, pois ela aposta na capacidade do aluno ser autônomo no processo de aprendizagem.

Porém, adverte Preti (2005, p. 113), é preciso não confundir liberdade acadêmica com liberdade absoluta, pois há condicionantes culturais, sociais, econômicos e pedagógicos que delimitam sua expressão.

Portanto, esta liberdade acadêmica é constituída a partir de um projeto político institucional para ganhar concretude em ações e práticas pedagógicas consistentes, refletidas nos projetos pedagógicos dos respectivos cursos, com os quais se encontram vinculados.

Ressaltam-se, ainda, as dificuldades em sistematizar esta “liberdade” (ou autonomia) do aluno para traçar sua formação acadêmica.

Orama Padrón (2001, p. 49) aponta este fato como um desafio na busca de métodos de trabalho reprodutivo, aplicativo ou criativo, nos quais o aluno constrói por si mesmo.

Portanto, daí emerge mais uma questão polêmica a ser enfrentada no contexto da educação a distância para fortalecer sua base estrutural.

Observando-se o conjunto de fatores expostos no presente artigo, verifica-se que existe um certo embricamento entre eles, indicando que qualquer esforço para desenvolvê-los pressupõe cautela, articulação e aprofundamento para evitar simplismos ingênuos.

Salienta-se, ainda, que os fatores observados possuem alto teor de subjetividade e complexidade, o que requer rigor na tarefa de investigá-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável o crescimento da EaD no Brasil nestas últimas décadas, seja pela necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior, em um país com fortes desigualdades econômicas e sociais, seja por necessidade premente das empresas em atender as demandas da sociedade.

Salienta-se o fato de que a EaD constitui, tão somente, uma modalidade de ensino com suas especificidades. Logo a ela se aplica também todo o arcabouço teórico que reveste a ciência da educação, seus dilemas e contradições.

Portanto, o desenvolvimento do conhecimento e do processo de ensino/aprendizagem na EaD, seguem os mesmos princípios epistemológicos que norteiam a modalidade de ensino presencial.

Porém, é preciso evitar o descompasso do sistema educacional vigente no país, que ainda se mostra pouco eficiente e eficaz para atender, de modo consistente e articulado, às demandas sociais.

Para tanto, acredita-se que é preciso enfrentar e debater alguns dos fatores estruturantes do processo ensino-aprendizagem para explicitar o significado e a operacionalização das relações entre disciplinas, do foco disciplinar, da formação humanista e da liberdade acadêmica.

Registra-se que os fatores aqui estudados mantêm estreitas ligações entre si, o que revela a necessidade de trabalhá-los de forma harmônica e integrada, em que pese algumas das contradições que neles se apresentam.

Tarefa de tamanha envergadura há muito suscita da comunidade acadêmica caminhos adequados para seu enfrentamento. No entanto, o que se observa é uma gama de possibilidades, muitas vezes incompatíveis entre si, o que dificulta o alcance de resultados esclarecedores.

Destaca-se, ainda, o alto teor de subjetividade que permeia os referidos fatores, o que sugere muita cautela para não incorrer em simplismos ingênuos.

Embora a EaD venha se configurando no Brasil como uma modalidade de ensino estratégica para pronto-atendimento dos avanços do conhecimento no terceiro milênio, nela também se fazem presentes os desafios que se registram na modalidade presencial, como o de formular novas formas de aprendizado e porque não, construir novas maneiras de enxergar o mundo.

Assim sendo, parece prudente afirmar que a EaD no Brasil ainda se encontra em processo de construção. Ao que tudo indica, há um esforço latente na EaD para desenvolver cursos em diferentes áreas do conhecimento que proporcionem ao aluno uma formação básica, um domínio de capacidades diversas como as sociais, comunicativas e de auto-formação que dêem suporte a uma atividade especializada, levando-o a agir como cidadão de um mundo globalizado.

Espera-se que este estudo contribua para promover discussões que abordem, com o devido aprofundamento, os fatores nele expostos, os quais remetem para reflexões sobre o atual sistema de ensino do país e as práticas educacionais no ambiente corporativo, com vistas a encontrar alternativas que possibilitem seu amplo desenvolvimento.

Por fim, convém ressaltar que o presente artigo constitui um esforço inicial para refletir e aprofundar questões de fundo que revestem o processo de ensino-aprendizagem, aqui considerado estratégico para a construção de um ser humano melhor e uma sociedade mais justa.

Referências

AGUIAR, M. M. O que é necessário para o profissional moderno. In: **Revista liderança profissional**. Criciúma-SC, n. 8, 2005.

ALVARENGA, A. T.; SOMMERMAN, A. e ALVAREZ, A. M. de S. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de

ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 9-29, 2005.

ALVES, F. de M. S. **A Multidisciplinaridade nos Cursos de Graduação da UFSC: um estudo comparativo**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3 ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 2004.

BAZZO, W. A. Interdisciplinaridade. In. LEITE, D.; TUTIKIAN, J. e HOLTZ, N. (Orgs). **Avaliação e compromisso**. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2000, p. 188-195.

BERTRAND, Y. e VALOIS, P. **Paradigmas educacionais: escola e sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BUSS, R. N. **A formação humanista no curso de graduação em administração em relação aos demais cursos da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2006, 125 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CASANOVA, P. G. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. São Paulo: Boitempo, 2006.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In. **Fim de milênio**, v. 3, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria Educacional**, Porto Alegre – RS, n. 2, p. 177-229, 1990.

CRISTOFOLINI, A. e REINERT, J. N. Liberdade acadêmica na formação dos estudantes do curso de graduação em administração da UFSC. Desafio – **Revista de Economia e Administração**, v. 8, p. 61-69, Campo Grande: UFMS, 2007.

DRÈZE, J. e DEBELLE, J. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: UFC, 1983.

EBOLI, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: Fleury, M. T. L. (org's) **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FADUL, É. M. C. e SILVA, M. de A. M. da. Limites e possibilidades disciplinares da administração pública e dos estudos organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea** (Impresso), v. 13, p. 351-365, Jul./Ago. 2009, Curitiba: ANPAD, 2009.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, A. B. H. P. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FLEURI, R. M. Interdisciplinaridade: meta ou mito? In: **Plural / APUFSC / SSIND**. Ano I, n. 1. Jul./dez., 1991. Florianópolis: APUFSC / SSIND.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. e BARCELLOS, E. S. Construindo a escola cidadã no Paraná. *Cadernos Educação Básica*, Brasília, MEC, 1993.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação – para além da interdisciplinaridade. **Impulso**. Piracicaba - SP, p. 115-133, out. 1977.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 3, p. 427-455, 2006.

HOLTZER, G. Individualiser la formation – problems et questions. **Instruzione a distanza**. v. 10, n. 10/11, p. 19-34, ago. 1998.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: Litto, F. M. e Formiga, M. (org's) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. In. CASTANHOS, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 15-28.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

ORAMA PADRÓN, P. **Didática do ensino superior**. Cuiabá, 2001, mimeo.

PAVIANI, J. e BOTOMÉ, S. P. **Interdisciplinaridade**: difusões conceituais e enganos acadêmicos. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.

PETRAGLIA, I. C. **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Pioneira, 1993.

PRETI, O. S. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, O (org.) et al. **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro, 2005.

PROBST, G. RAUB, S. ROMHARDT, K. **Gestão do Conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

REINERT, J. N. Cursos de Graduação em Administração: a necessidade de um novo enfoque. In: **A Gestão Universitária em Ambiente de mudanças na América do Sul**. Blumenau: Nova Letra, 2002.

RICARDO, E. J. Educação corporativa e EaD: elaborando o projeto político-pedagógico. In: Litto, F. M. e Formiga, M. (org's) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

SARTOR, V. V. D. B. **Humanismo e dos compromissos intergeracionais**. *Repensando as Organizações*: da formação a participação. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2004.

STEWART, T. A. **Capital Intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TOBIAS, J. A. **Universidade**: humanismo ou técnica? São Paulo. Ed. Herder, 1969.

TOSCHI, M. S. Currículo em educação a distância. In: PRETI, O (org.) et al. **Educação a distância**: ressignificando a distância. Brasília: Liber Livro, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WHITEHEAD, A. N. **Os fins da educação e outros ensaios**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.