

**Yasmine Habib Silva**

**A UNIVERSIDADE APRENDENDO A APRENDER: NOVOS  
ESPAÇOS, NOVAS VELOCIDADES NA EDUCAÇÃO  
CONTINUADA DOS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para obtenção  
do grau de Mestre em  
Engenharia de Produção

Orientadora Profa. Édis Mafra Lapolli, Dra.

Florianópolis  
2002

Yasmine Habib Silva

**A UNIVERSIDADE APRENDENDO A APRENDER: NOVOS  
ESPAÇOS, NOVAS VELOCIDADES NA EDUCAÇÃO  
CONTINUADA DOS DOCENTES**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a  
obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de  
Produção no Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia de Produção** da  
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 11 de setembro de 2002.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr  
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup> Ana Maria Benciveni Franzoni, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Édis Mafra Lapolli, Dra  
Universidade Federal de Santa Catarina  
**Orientadora**

---

Prof<sup>a</sup> Christianne C. de S. R. Coelho, Dra  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. José Lucas P. Bueno, M. Eng.  
Universidade Federal de Santa Catarina  
**Tutor de Orientação**

Ao meu pai  
Pedrito Silva. Agrônomo. Pesquisador.  
Que com seu exemplo de vida e trabalho,  
mostrou-me, desde muito cedo,  
sem nunca ter me conduzido à igrejas,  
a face de Deus:  
na harmonia e beleza do beija-flor,  
nos favos de mel das abelhas,  
na determinação e organização das formigas,  
no equilíbrio dos nichos ecológicos,  
no perfume da mirra e no canto do sabiá.  
E, por tudo isso, ainda tão presente.

À minha mãe Genny.  
Que conduz a luz e força  
da chama sagrada,  
iluminando os meus caminhos.

Aos(Às) alfabetizandos(as) e alfabetizadores(as) do  
Programa Alfabetização Solidária - PAS,  
que me proporcionaram a convivência de um  
tempo-espço entre a tecnologia do fífó e do computador.  
E, com isso, fizeram-se mediadores  
das minhas reflexões sobre exclusão e inclusão,  
possibilidade e criatividade, pluralidade e singularidade.  
E, por isso, sustento o desafio da  
criação da “tecnologia da esperança”.

## Agradecimentos,

Escrever este trabalho foi um desafio frente a tantas outras tarefas simultâneas a serem realizadas. Mas contei com tantas pessoas e suas tantas competências, habilidades, conhecimentos, solidariedade e, sobretudo, muito amor. Desta maneira, quero deixar aqui registrado meu reconhecimento e agradecimento por suas contribuições.

À Alba Cristina (Darabi), pelo Axé, crença e entusiasmo contínuo para com todos os per “cursos” da minha vida.

A Luciano Lima (Ijinlé), por sua revisão nos aspectos específicos da Língua Portuguesa e por sua notável sabedoria em promover a paz necessária ao desenvolvimento deste trabalho.

A Hudson e Alexsandro, pelo compromisso, disponibilidade e atenção incessante na digitação e organização dos textos. Jamais esquecerei a paciência, incansável esforço e tranquilidade nos trabalhos realizados aos domingos, feriados e madrugadas.

À Norma Vídero, pelas suas notáveis colaborações bibliográficas e, sobretudo, pela construção de visão compartilhada e lições de ética profissional.

Aos colegas, pelos momentos de espontaneidade, confiança, cooperação, harmonia, inspiração, fé e alegria.

À Prof<sup>a</sup> Sylvia Ganem Asmar, Prof<sup>a</sup> Vera Mendes Neves e funcionários do IAT, pela paciência, ordem, flexibilidade, parceria, responsabilidade e consciência de grupo.

Expresso agradecimentos especiais,

À Universidade Estadual de Santa Cruz, que me possibilita trilhar os caminhos da profissionalização sem perder o “coração de estudante”.

À Prof<sup>a</sup> Edis Mafra Lapolli, ao Prof<sup>o</sup> Lucas P. Bueno e à Prof<sup>a</sup> Ana Maria B. Franzoni, que demonstraram o fim das distâncias. E, com firmeza e ternura, fizeram-me superar o tempo e meus próprios limites.

À Laura Tereza, que reinicia o ciclo da natureza, dizendo o eterno e sagrado sim à vida.

Aos meus mestres, que mantêm meu desejo de aprender permanentemente: meu filho Túlio, que organizou minhas idéias, realizando rigorosas correções e sugerindo mudanças; meu filho Thadeu, que sempre me ensina com seus comentários e contribuições, simplificando e objetivando a minha “mente acadêmica”; e minha filha Tamine, por seu entusiasmo verdadeiro por todos os meus projetos de vida.

A João, por cultivar sonhos, esperanças e humanidades.

“Cidadão de um mundo mais vasto, com outros cidadãos com os quais é preciso trocar idéias, esperanças, dores.”

Gramsci

## Resumo

SILVA, Yasmine Habib. **A Universidade aprendendo a aprender: novos espaços, novas velocidades na Educação Continuada de docentes.** Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

Este trabalho apresenta um estudo de caso do quadro evolutivo da qualificação do corpo docente da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, com o objetivo de analisar o processo da Educação Continuada na referida instituição. Partindo de uma síntese elaborada através do exame de relatórios da FESPI/SECREGE e de documentos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, verifica-se a existência de políticas e planos de expansão e capacitação de docentes. A pesquisa utiliza-se dos elementos históricos da EAD, no contexto global, salientando o fato da figuração explícita, no Brasil, de tal modalidade educacional constar na atual LDB, como meio para disponibilizar espaços educacionais aos profissionais e alunos para aprenderem, continuamente, nos vários estágios de suas vidas. O estudo enfatiza parâmetros, referências e conceitos de Educação Continuada e a Distância, como elementos fundamentais, visando o acompanhamento da evolução do pensamento científico e da atualização permanente em áreas específicas e interdisciplinares. Sua relevância deve-se ao fato de apresentar diretrizes para políticas de aperfeiçoamento de Educação Continuada de docentes da UESC, na modalidade de EAD. Tal proposição baseia-se na atual perspectiva de que as tecnologias de informação e comunicação – TICs – têm provocado uma transformação radical na relação do homem-espaço, com os corpos, com a economia, modificando as próprias bases das atividades cognitivas e conseqüentemente no mundo do trabalho.

**Palavras-Chave:** docência, educação continuada e virtualidade.

## Abstract

SILVA, Yasmine Habib. **A Universidade aprendendo a aprender: novos espaços, novas velocidades na Educação Continuada de docentes.** Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

This work presents a case study of the evolutionary frame of the teaching staff qualification in Santa Cruz's State University - UESC, with the objective of analyzing the process of the Continued Education in that institution. Coming from an elaborated synthesis through the analysis of reports of 'FESPI/SECREGE' and of documents of the Pro-Reitoria of Research and Post - Graduation, it is verified the existence of politics and plans of expansion and training of teachers. In this research it is used the historical elements of 'EAD', in the global context, pointing out the fact of the explicit figuration, in Brazil, of such an educational modality that consists in current 'LDB', as means to dispose educational spaces to the professionals and students to learn, continually, in the several apprenticeships of their lives. The study emphasizes parameters, references and concepts of Continuous and Distance Education, as fundamental elements, seeking the accompaniment of the evolution of the scientific thought and of the permanent modernization in specific and interdisciplinary areas. Its relevance is due to the fact of presenting guidelines to improvement politics of teaching Continued Education at 'UESC', in the modality of 'EAD'. Such proposition bases on the current perspective that technologies of information and communication - 'TICs' - have been provoking a radical transformation in the relationship of the man-space, with the bodies, with the economy, modifying the own bases of the cognitive activities and consequently in the world of work.

**Key words:** instruction, continuous education and virtuality.

## Sumário

Lista de Figuras

Lista de Quadros

Lista de Tabelas

Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos

1	INTRODUÇÃO.....	p.15
1.1	Contextualização.....	p.15
1.2	Justificativa e Importância do Trabalho.....	p.20
1.3	Objetivos do Trabalho.....	p.26
1.3.1	Objetivo Geral.....	p.26
1.3.2	Objetivos Específicos.....	p.26
1.4	Metodologia.....	p.26
1.5	Estrutura da Dissertação.....	p.28
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	p.29
2.1	Considerações iniciais.....	p.29
2.2	Educação: Abordagem fenomenológica.....	p.29
2.3	Educação Permanente.....	p.31
2.3.1	Conceitualização de Educação Continuada.....	p.35
2.4	Educação a Distância: Aspectos históricos.....	p.36
2.4.1	A EAD na Atual LDB.....	p.40
2.4.2	Regulamentação da EAD no Brasil .....	p.41
2.4.2.1	Pós-Graduação a Distância.....	p.41
2.5	Conceitualização da Educação a Distância.....	p.42
2.6	A Educação Continuada Através da Educação a Distância.....	p.46
3	ANÁLISE DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – BAHIA: ESTUDO DE CASO.....	p.53
3.1	Da FESPI a UESC: Aspectos institucionais.....	p.53
3.1.1	Educação Continuada na UESC: um enfoque na Pós-Graduação.....	p.57
3.1.2	Situação da Titulação Docente – 2002.....	p.65
3.2	Das iniciativas e Programas de Educação Continuada e a Distância na UESC-BA.....	p.67
3.2.1	Infraestrutura: Laboratórios, Parque e Equipamentos.....	p.69



4	DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA NA UESC-BA: PRESSUPOSTOS LEGAIS E CONCEITUAIS.....	p.70
4.1	Educação Continuada na Modalidade de EAD: novas questões, novas propostas.....	p.73
4.2	Diretrizes Básicas.....	p.74
4.2.1	Eixo articulador de diferentes âmbitos da organização institucional.....	p.75
4.2.2	Eixo articulador entre currículo e tecnologias educacionais.....	p.76
4.2.3	Eixo articulador entre bases teórico-metodológicas e interesses do usuário.....	p.76
4.2.4	Desdobramentos das diretrizes.....	p.77
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....	p.79
5.1	Conclusões.....	p.79
5.2	Recomendações Para Futuros Trabalhos.....	p.80
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.82
	BIBLIOGRAFIA.....	p.88

## Lista de Figuras

<b>Figura 1:</b>	Gráfico de Qualificação de Docentes da FESPI / UESC (1974 – 1979).....	p.58
<b>Figura 2:</b>	Gráfico evolutivo da Qualificação de Docentes da FESPI / UESC (1990 – 1999).....	p.60
<b>Figura 3:</b>	Gráfico da Titulação do Corpo Docente atualmente em exercício na UESC / 2000 - 2002 .....	p.62
<b>Figura 4:</b>	Gráfico do Corpo Docente atualmente em exercício na IES.....	p.63
<b>Figura 5:</b>	Gráfico dos Docentes em Processo de Qualificação.....	p.64
<b>Figura 6:</b>	DCB.....	p.65
<b>Figura 7:</b>	DCAA.....	p.65
<b>Figura 8:</b>	DCE.....	p.65
<b>Figura 9:</b>	DFCH.....	p.66
<b>Figura 10:</b>	DCET.....	p.66
<b>Figura 11:</b>	DLA.....	p.66
<b>Figura 12:</b>	DCIE.....	p.66
<b>Figura 13:</b>	DCS.....	p.67
<b>Figura 14:</b>	DCAC.....	p.67
<b>Figura 15:</b>	DCJ.....	p.67

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1:</b>	Metodologia: Objetivos, Procedimentos e Recursos.....	p.27
<b>Quadro 2:</b>	Elementos da Educação Permanente.....	p.32
<b>Quadro 3:</b>	Fases da Educação Permanente.....	p.33
<b>Quadro 4:</b>	Instituições Credenciadas Para Oferta de Cursos de Graduação a Distância.....	p.39
<b>Quadro 5:</b>	Instituições Credenciadas / Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.....	p.40
<b>Quadro 6:</b>	Cursos de Graduação – 2002.....	p.56

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1:</b>	Qualificação de Docentes da FESPI / Uesc (1974 - 1979).....	p.57
<b>Tabela 2:</b>	Evolutivo da Qualificação de Docentes da FESPI / Uesc (1990 – 1999).....	p.60
<b>Tabela 3:</b>	Titulação do Corpo Docente Atualmente em Exercício na Uesc / 2000 – 2002.....	p.62
<b>Tabela 4:</b>	Corpo Docente atualmente em exercício na IES: Tempo de serviço na IES em anos – 2000/2001.....	p.63
<b>Tabela 5:</b>	Política de Qualificação Docente: docentes em processo de qualificação; titulação pretendida – 2000/2001.....	p.64
<b>Tabela 6:</b>	Departamento: Ciências Biológicas.....	p.65
<b>Tabela 7:</b>	Departamento: Ciências Agrárias e Ambientais.....	p.65
<b>Tabela 8:</b>	Departamento: Ciências Econômicas.....	p.65
<b>Tabela 9:</b>	Departamento: Filosofia e Ciências Humanas.....	p.66
<b>Tabela 10:</b>	Departamento: Ciências Exatas e Tecnológicas.....	p.66
<b>Tabela 11:</b>	Departamento: Letras e Artes.....	p.66
<b>Tabela 12:</b>	Departamento: Ciências da Educação.....	p.66
<b>Tabela 13:</b>	Departamento: Ciências da Saúde.....	p.67
<b>Tabela 14:</b>	Departamento: Ciências Administrativas e Contábeis.....	p.67
<b>Tabela 15:</b>	Departamento: Ciências Jurídicas.....	p.67

## Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos

<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UNIREDE</b>	Universidade Virtual Pública do Brasil
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>FESPI</b>	Federação das escolas de Ensino superior de Ilhéus e Itabuna
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura
<b>SUDENE</b>	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
<b>UNED</b>	Universidade Nacional de Educação a Distância
<b>ABT</b>	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
<b>IUB</b>	Instituto Universal Brasileiro
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAD</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>CETEB</b>	Centro de Ensino Técnico de Brasília
<b>UFCE</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a Distância
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e Bases
<b>AA</b>	Aprendizagem Aberta
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>PICDT</b>	Programa Institucional de Capacitação Docente Técnica
<b>MINTER</b>	Programa Mestrado Interinstitucional
<b>FUSC</b>	Fundação Santa Cruz
<b>CEPLAC</b>	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>FUNCRUZ</b>	Fundação Santa Cruz

<b>CONSU</b>	Conselho Universitário
<b>CONSEPE</b>	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CONSAD</b>	Conselho de Administração
<b>DCAC</b>	Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis
<b>DCAA</b>	Departamento Ciências Agrárias e Ambientais
<b>DCB</b>	Departamento Ciências Biológicas
<b>DCET</b>	Departamento Ciências Exatas e Tecnológicas
<b>DCJ</b>	Departamento Ciências Jurídicas
<b>DCE</b>	Departamento Ciências Econômicas
<b>DFCH</b>	Departamento Filosofia e Ciências Humanas
<b>DCIE</b>	Departamento Ciências da Educação
<b>DLA</b>	Departamento Letras e Artes
<b>DCS</b>	Departamento Ciências da Saúde
<b>PROPP</b>	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
<b>NUPE</b>	Núcleo de Pós-Graduação
<b>GERAC</b>	Gerência Acadêmica
<b>PROGRAD</b>	Pró-Reitoria de Graduação
<b>SECREGE</b>	Secretaria Geral
<b>SEPOG</b>	Secretaria de Pós-Graduação
<b>PAD</b>	Programa de Absorção de Doutores
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>FEBA</b>	Faculdade de Educação da Bahia
<b>UCSal</b>	Universidade de Católica de Salvador
<b>NEAD</b>	Núcleo Temático de Educação a Distância
<b>IAT</b>	Instituto Anísio Teixeira
<b>SEC</b>	Secretaria de Educação e Cultura
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sul da Bahia
<b>COPE</b>	Coordenação de Projetos Educacionais

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

As mudanças que marcaram as últimas décadas do século XX revelaram várias tendências mundiais. Observa-se que as tecnologias de informação e comunicação – TICs – têm provocado uma transformação radical na relação do homem com o tempo-espaço, com os corpos e com a economia, modificando as próprias bases das atividades cognitivas. Redes digitais, espaços virtuais, ritmo vertiginoso de informações, além de conhecimento simulado, provocam desafios a nossa capacidade de entender, estudar e conceituar o atual mundo caracterizado pela globalização e pela telemática, apontando as tendências que marcarão o novo milênio.

Esses temas, usados hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, apresentam aspectos amplos e diferentes pontos de vista ideológicos, diferentes conceitos, bem como diferentes concepções. Análises, centradas no econômico e no social, minimizam outros aspectos e características de igual importância, como o aspecto cultural e educacional. Abordar alguns desses aspectos demonstra a complexidade e contraditoriedade que constituem o atual fenômeno das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs.

Nesse sentido, focar as nuances culturais de conceitos de tempo, espaço e globalização, em caráter interdisciplinar, oferece oportunidade de apresentar reflexões teórico-metodológicas sobre fatos, argumentos e opiniões de aspectos relevantes a serem considerados na compreensão do fenômeno contemporâneo por autores que proclamam a emergência do “admirável mundo novo”. Trata-se, pois, de um ponto de partida que permite analisar conseqüências e possibilidades a fim de articular e criar processos político-educacionais que respondam à realidade globalizada.

Primeiramente, vale a questão sobre as razões que levaram McLuhan a declarar, na década de 60, que “a nova interdependência eletrônica recria o mundo à imagem de uma aldeia global”. Segundo a interpretação de Fiore (1969, p.14), “a aldeia é uma espécie de agrupamento pré-urbano em que ninguém é estranho a ninguém e

em que todos os atos e fatos são instantaneamente sabidos por todos”.

Freire, na década de 70, ao contribuir para o debate do uso das tecnologias como instrumento de transformação e evolução na área educacional, posiciona-se de forma crítica e responsável, assegurando que:

O desenvolvimento tecnológico deve ser uma das preocupações do projeto revolucionário. Seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesmo. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é outra coisa senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo (FREIRE, 1977, p. 83).

Estudioso da obra de Paulo Freire e de sua política educativa, McLaren (1999, p.30) assim considera:

Tal pedagogia é um modo de pensar, de negociar e de transformar a relação entre o ensaio em sala de aula, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais da comunidade mais ampla, da sociedade e do estado-nação.

É fato que a obra freiriana foi referência marcante à época, no panorama dos anos 60 e 70. Ainda hoje, à luz da hermenêutica, prevalece a idéia de que, analisando-se as condições sociais, as condições de vida dos segmentos das classes trabalhadoras, das políticas econômicas e, finalmente, das dimensões culturais, os princípios, conceitos e metodologias participativas inerentes à sua teoria, ainda continuam pertinentes no atual contexto. Há características na sua obra, concernente à temática da Fenomenologia, que podem ser reconhecidas nitidamente em termos de critérios, tais como: *significante*, *pertinente*, *relevante*, *provocante*. Nesse sentido, McLaren, reconhecendo a excelência do ideário da sua proposta político-educacional, declara o seguinte:

A globalização do capital, o movimento em direção a arranjos econômicos pós-fordistas de especialização flexível e a consolidação de políticas educacionais neoliberais exigem, não somente um engajamento vigoroso e contínuo com a obra de Freire, mas também sua reinvenção no contexto dos atuais debates em torno das tecnologias da informação e da aprendizagem, da reestruturação da economia global e do esforço pelo desenvolvimento de novas formas na luta revolucionária (MCLAREN, 1999, p. 37).

Sobre os modos de compreender a geração do audiovisual e do computador, Babin (1989, p. 11) levanta a hipótese na qual “o meio tecnológico moderno, em particular a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana, modela progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo”.



A avaliação dos méritos e conseqüências da vida digital, segundo Negroponte (1995), está fundamentada no argumento de que o espaço físico será irrelevante e o tempo desempenhará um papel diferente. Tal afirmação baseia-se na revisão da trajetória dos avanços tecnológicos, senão vejamos:

A era industrial, fundamentalmente uma era de átomos, deu-nos o conceito de produção em massa e, com ele, economias que empregam operários uniformizados e métodos repetitivos na fabricação de um produto num determinado espaço ou tempo. A era da informação e dos computadores mostrou-nos as mesmas economias de escala, mas menos preocupadas com o espaço e o tempo (NEGROPONTE, 1995. p. 157-158).

Prosseguindo a análise da trajetória e avanço tecnológicos, assim é definido o segundo momento:

Na era da pós-informação, o público que se tem é, com freqüência, composto de uma única pessoa. (...) ser eu mesmo é algo que pressupõe informações e acontecimentos desprovido de qualquer significado demográfico ou estatístico (...) a demografia tradicional não alcança o indivíduo digital (NEGROPONTE, 1995, p 157-158).

No trecho a seguir, o referido autor conclui, demonstrando o caráter da vida digital que remove as barreiras da geografia, enfatizando as questões centrais do fenômeno atual como um lugar fora do espaço:

Considerando-se que na era da pós-informação, você pode morar e trabalhar num único local ou em lugares diferentes, o conceito de 'endereço' adquire um novo significado. Do mesmo modo que o hipertexto vai remover as barreiras da página impressa, a era da pós-informação vai remover as barreiras da geografia. A vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar numa determinada hora, e a transmissão do próprio lugar vai começar a se tornar realidade (NEGROPONTE, 1995, p. 159, 160).

De fato, a dinâmica do paradigma tecnológico já apresenta alguns impactos sociais. Um desses impactos é perfeitamente observável nas cidades. De acordo com a análise e perspectiva de Drucker (2001), quanto aos impactos sociais exercidos pela informação, sabe-se que a cidade moderna foi criada graças aos avanços decorridos no século XIX, a exemplo da capacidade de transportar as pessoas para o trabalho por trem, bonde, bicicleta e automóvel. No final do século XX, a capacidade de levar para o trabalho as pessoas deslocando idéias e informações já demonstra sinais críticos em relação ao congestionamento de transportes e a explosão imobiliária. Por outro lado, o telefone, o fax, a internet, o telex e as teleconferências estão tomando o lugar das ferrovias, dos automóveis e dos aviões. As informações começam a chegar para onde se encontram as pessoas.

Cada vez mais, pessoas trabalham em suas casas ou em “escritórios-satélites” fora da cidade. Assim, a cidade pode tornar-se um centro de informações em vez de um centro de trabalho. Nesse ponto, com fundamentos em economia e administração, o projeto das novas cidades e a própria educação universitária para enfrentar mudanças radicais no futuro também terão alterações nos hábitos e modos de vida. Referindo-se à universidade, Drucker preceitua o seguinte:

Ela poderá lembrar as catedrais medievais em que os lavradores dos arredores se reuniam vez ou outra nos importantes feriados religiosos; entre uma festa e outra ficava vazia, exceto pela presença dos clérigos eruditos e dos alunos da escola. E será a universidade do futuro um ‘centro de conhecimento’ que transmitirá informações, e não mais um lugar que terá a efetiva presença dos alunos? (DRUCKER, 2001; p. 170).

Na mesma linha argumentativa tem-se a confirmação de Castells (2000), delineando que, tanto espaço quanto tempo estão sendo transformados sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação, das formas e processos sociais induzidos pelo processo atual de transformação histórica. Diante disso, apresenta a conseqüente proposição de que é o espaço que organiza o tempo na sociedade em rede e confere maior clareza no enfoque dos serviços avançados, fluxos de informações e à cidade global, ao concluir que:

O desenvolvimento da comunicação eletrônica propicia com uma crescente dissociação entre a proximidade espacial e o desempenho das funções rotineiras: trabalho, compras, entretenimento, assistência à saúde, educação, serviços públicos, governo e assim por diante. Por isso, os futurologistas freqüentemente predizem o fim da cidade ou pelo menos das cidades como as conhecemos até agora, visto que estão destituídas de sua necessidade funcional (CASTELLS, 2000, p. 403).

Ao analisar o fenômeno da globalização, suas relações entre condições sociais, tecnológicas e mudanças geográficas, a contribuição conceitual de Santos (1997, p. 207), merece uma análise atenta quando afirma:

A ordem global é ‘desterritorializada’, no sentido que separa o centro da ação e a sede da ação. Seu ‘espaço’, movediço e inconstante, é formado de pontos, cuja existência funcional é dependente de fatores externos. A ordem local, que ‘reterritorializa’, é a do espaço banal, espaço irredutível porque reúne numa mesma lógica interna todos os seus elementos: homens, empresas, instituições, formas sociais e jurídicas e formas geográficas. O cotidiano imediato, localmente vivido, traço de união de todos esses dados, é a garantia da comunicação.

Permanecendo nesse entendimento, o autor propõe “*uma outra globalização*” que considere novas relações, técnicas emergentes e novas idéias. Por conseguinte, a possibilidade de superação do imperativo da tecnologia hegemônica,

paralelamente, admite a proliferação de novos arranjos com a retomada da criatividade, do trabalho que se produz de baixo para cima e, por fim, da emergência dos movimentos populares nas práticas sociais. Assim vejamos:

Graças aos progressos fulminantes da informação, o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde esteja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo. Criaram-se para todos, a certeza e, logo depois, a consciência de ser mundo e de estar no mundo, mesmo se ainda não o alcançamos em plenitude material ou intelectual. O próprio mundo se instala nos lugares, sobretudo as grandes cidades, pela presença maciça de uma humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência. Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas do futuro. As dialéticas da vida nos lugares, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política (SANTOS, 1995, p.172).

Desse ponto de vista, Santos (2000) aponta a importância histórica do espaço reservado a uma filosofia, história política e técnica para nos convencer de que é possível acreditar em uma outra globalização.

Para Coggiola (1997, p. 109):

Não tem nada de paradoxal o fato de que a assim chamada 'globalização' tenha sido inicialmente percebida no terreno da cultura e da comunicação (por exemplo, com as teorias de Marshall McLuhan acerca da aldeia global) para só depois ser transferida para a análise econômica e social.

Assim, uma globalização com dimensões culturais permite-nos romper com o determinismo economicista, respaldado na concepção crítica e coerente de Gramsci (1987), que devidamente analisada e recontextualizada é condizente com a tomada de consciência frente à realidade atual porque:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária na realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1987, p.14).

Certamente, um fenômeno tão substancial e de emergente economia informacional enfatiza interligações sob novas condições históricas, altera a geopolítica global, bem como, dimensiona padrões de consumo e gestão do mundo do trabalho. Cabe trazer-se como amostragem a valiosa lição de Schaff:

Ao lado do desaparecimento do trabalho, no sentido tradicional da palavra, a mudança cultural será certamente a consequência mais importante da segunda revolução industrial. Em minha opinião, a sociedade informática escreverá uma nova página da história da humanidade, pois dará um grande passo no sentido da materialização do velho ideal dos grandes humanistas, a saber, o do homem universal, e universal em dois sentidos: no de sua formação global, que lhe permitirá fugir do estreito caminho da especialização unilateral, que é hoje a norma, e no de se libertar do enclausuramento numa cultura nacional, para converter-se em cidadão do mundo no melhor sentido do termo. (SCHAFF, 1995, p.71).

Essas posições e argumentos demonstram que um novo conceito de espaço e tempo permeia a contemporaneidade, fomenta sociedades emergentes, impõe modificações drásticas no mundo do trabalho. Esse cenário da sociedade contemporânea implica em intensas transformações, exigindo mudanças profundas de pensamento, valores e práticas sócio-político-econômicas e, conseqüentemente, educacionais. Pode-se, assim, considerar a partir das resumidas reflexões de autores, geógrafos, administradores, economistas, sociólogos, educadores de diferentes status e teóricos/metodológicos, ter as tecnologias da informação e comunicação como papel fundamental na difusão e socialização de culturas, servindo de base para políticas educacionais de universalização do conhecimento em desafiadoras situações temporo-espaciais e de diversidades culturais.

No atual contexto, a discussão dialética e ação humana perante essas questões, devidamente pautadas na filosofia e na política, promovem o caráter revolucionário do uso das TICs num processo global, assegurando a meta de acesso à consciência universal.

## **1.2 Justificativa e Importância do Trabalho**

As mudanças nos cenários social, tecnológico e político trazem novos desafios. Nesse contexto, as universidades têm um papel decisivo na definição do cenário educacional para os próximos anos. A complexidade do conhecimento da produção científica e a velocidade para o tratamento de informações requerem do sujeito capacidade de aprendizagem não convencional, além de trabalho cooperativo e colaborativo para gerar soluções inovadoras.

O papel fundamental da universidade constitui-se na condição prioritária de

valorização, difusão e universalização de cultura e de conhecimento de tecnologias com bases em ações políticas, tendo em vista que:

A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora (...) daí a paradoxal dupla função da Universidade: adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura. (MORIN, 2001. p 81-82).

Logo, pode-se efetivamente colocar a questão da Universidade, originalmente concebida como *locus de eruditos*, buscando isolar-se do mundo. E hoje, a própria organização, bem como a vinculação da Universidade com o meio social exigem respostas e novas formas de participação, além da necessidade de novos meios educativos como uma questão crítica.

Apresentando teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna, Santos B. (1997, p. 223) chama a atenção, na Tese 3, para o seguinte:

Estamos numa fase de transição paradigmática da ciência moderna para uma ciência pós-moderna (SANTOS, 1988; 1989b). Trata-se de uma longa fase, e de resultados imprevisíveis. A universidade só sobreviverá se assumir plenamente esta condição epistemológica. Refugiando-se no exercício da “ciência-normal”, para usar a terminologia de Thomas Kuhn (1970), num momento histórico em que a ciência futurante é a “ciência revolucionária”, a universidade será em breve uma instituição do passado. Só o longo prazo justifica a universidade no curto prazo.

Na tese 9, o autor argumenta:

Na fase de transição paradigmática, a universidade tem de ser também a alternativa à universidade. O grau de dissidência mede o grau de inovação. As novas gerações de tecnologias não podem ser pensadas em separado das novas gerações de práticas e imaginários sociais. Por isso, a universidade, ao aumentar a sua capacidade de resposta, não pode perder a sua capacidade de questionamento. (SANTOS, 1997, p. 225).

Senge (1999), propõe uma mudança de mentalidade, enxergando o mundo com outros olhos. Apresenta o pensamento sistêmico hoje como mais necessário do que nunca, enfatizando que talvez, pela primeira vez na história, a humanidade tenha a capacidade de criar muito mais informações do que o homem pode absorver; de gerar uma interdependência muito maior do que o homem pode administrar; de acelerar as mudanças com uma velocidade muito maior do que pode acompanhar. Certamente, a escala de complexidade é sem precedentes. Tudo à nossa volta é exemplo de “colapsos sistêmicos” – problemas como o aquecimento global, a

diminuição da camada de ozônio, o tráfico internacional de drogas e o déficit comercial e orçamentário norte-americano. Problemas que não possuem uma simples causa local. Da mesma forma, as organizações também entram em colapso, em que pesem a inteligência individual e os produtos inovadores, haja vista que estes elementos são incapazes de reunir diversas funções e talentos para criar um todo produtivo.

A expansão em massa da tecnologia de informação tem gerado mudanças complexas nas forças de trabalho. Apresentam desafios de profissionalismo interativo, trabalhadores ativos na rede, trabalhadores com jornada flexível, enfim, a evolução da estrutura do trabalho e suas conseqüências, o que determina a necessidade de atualização e aperfeiçoamento permanente.

Os recursos das TICs produzem novas relações do sujeito social e aprendente. Reconfiguram o espaço-tempo, geram modalidades comunicacionais dialógicas. A interatividade, as novas linguagens e a virtualização desestabilizam modelos escolares essencialmente presenciais.

O sujeito aprendiz da sociedade em rede requer especificidades, ambientes de aprendizagem e parâmetros de gestão de conhecimento, diferentes dos modelos institucionais hierarquizados, lineares e autoritários.

Nesse contexto, inúmeras pesquisas indicam a importância da análise estratégica e holística que envolve todas as organizações e áreas da educação. A incorporação de elementos de educação a distância, adotando as tecnologias da informação e as vantagens que ela pode oferecer, já apontam consideráveis evidências nos tempos atuais.

É óbvio que considerar as TICs como único fator importante na estruturação de novos processos é um equívoco. Além disso, torna-se necessário uma nova configuração no projeto das universidades e a conseqüente estruturação de uma nova missão: deve-se fundamentalmente considerar a simbiose de crescimento entre o corpo da organização e o ambiente para se avaliar as proposições dos valores e benefícios que as universidades desejam oferecer.

Atualmente, a expansão do ensino superior não é apenas o acréscimo de estudantes a um sistema. É significativa a onda mundial de reformas de currículos e interesses por novos métodos de ensino-aprendizagem e pela modalidade de Educação a Distância.

No Brasil, a decisão pelo emprego de tecnologias educacionais não tem sido feita

de forma isolada; o programa Universidade Virtual Pública do Brasil – UNIREDE –, inspirado na iniciativa da Universidade de Brasília – UnB -, consta de um consórcio de 47 universidades federais e estaduais que visam a qualificação docente e produção de materiais instrucionais, de modo a possibilitar auto-aprendizagem e que garantam a disponibilização eficaz das Tecnologias de Comunicação e Informação.

Portanto, a necessidade de disponibilizar novos meios educativos relacionados com a rapidez na comunicação e a capacidade de transformar informações em conhecimentos, são algumas das possibilidades e facilidades que a Web apresenta. Ressalte-se que tais fatores não podem ser desprezados frente às exigências da ciência pós-moderna.

A concepção desse projeto e sua divulgação documental parte de uma ação arrojada, inovadora, responsável e concreta, a qual objetiva respeitar as desigualdades e injustiças no campo da educação superior. Destina-se ao atendimento da demanda de adultos e trabalhadores que necessitem, não apenas de graduação, como também de manter e atualizar seus conhecimentos para viverem dignamente num mundo de mudanças aceleradas que exige educação continuada. Enfatiza, ainda, que os paradigmas presenciais e a distância não são dicotômicos, mas complementares e, portanto, mutuamente enriquecedores. Com efeito, considera que o uso de tecnologias avançadas e mídias integradas promovem novas metodologias e novas técnicas para a Educação a Distância.

A UNIREDE permitirá o melhor aproveitamento do potencial das universidades no atendimento ao ensino superior: graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Cada universidade terá infra-estrutura de conexão, comunicação, provedores de acesso, desenvolvimento e treinamento, bem como linhas de comunicação pessoal e de suporte.

Universidade Virtual e Educação a Distância são as tendências atuais e inquietantes no nosso sistema de ensino, que vem enfrentando resistências de conviver com mudanças que afetam tradições sacrossantas, verdades estabelecidas, carreiras estáveis, reputações individuais, legislação e normas, que além de implicarem em questões políticas e econômicas, pressupõem custos humanos, pessoais e interpessoais.

O atual sistema de educação convencional já demonstrou suficiente inversão de prioridades, incoerências e, sobretudo, de suas estruturas escolares, representado, ainda hoje, como principal instrumento de reforço das desigualdades sócio-político-

econômicas do país e do atraso do nosso desenvolvimento no cenário global (GUIMARÃES, 1996).

A tecnologia não será fator decisivo de mudanças e transformações. Trata-se, necessariamente, de mudança de mentalidade, de entender o sentido e o significado básico de uma organização que aprende a aprender os novos conceitos e fundamentos propostos para a Gestão do Conhecimento, pautado no princípio básico da flexibilidade, podendo utilizar-se de recursos tecnológicos.

Neste século, a importância atual do apelo global de atualização, deflagrada pela sociedade do conhecimento, é indiscutível. Entretanto, a realidade latino-americana no setor da educação apresenta impasses que vão, desde os altos índices de repetência, aos crescentes coeficientes de exclusão escolar, permeado pelos problemas das desigualdades sociais. A universidade brasileira, atenta à essas questões, tem se organizado em torno dessas discussões, visando preparar profissionais para atuarem nessa realidade, conforme expressa o Plano Nacional de Graduação (1999, p. 5):

O papel da universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações.

Educadores e professores não mais poderão ser apenas tecnólogos ou especialistas que dominam uma área de conhecimento; não mais poderão ficar preocupados tão-somente com transferência de conhecimentos. Necessário se faz que sejam professores, educadores e engenheiros capazes de prever evoluções nos cenários do conhecimento; que sejam capazes de gerenciar e otimizar o fluxo de informações, utilizando tecnologias adequadas; que sejam, sobretudo, capazes de se colocarem a serviço das organizações de aprendizagem que aprendem a aprender.

O Plano Nacional de Graduação destaca, ainda, a questão de formação continuada, entendida como maneira de aperfeiçoamento e atualização profissional quando se refere à qualificação de professores, assim registrando:

A concretização das propostas desse plano requer um novo perfil docente. Este docente terá, necessariamente, formação científica na sua área de conhecimento, o que requer, na maior parte dos casos, pós-graduação “stricto sensu”, preferentemente ao nível do doutorado, com permanente atualização. Ele precisa dar conta do complexo processo histórico de constituição de sua área. (Plano Nacional de Graduação, 1999, p.23).



Dando continuidade às discussões, debates e propostas sobre temas relativos ao ensino superior, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, gestão 2001/2002, elegeu como tema para discussão a Educação a Distância como modalidade para o ensino de graduação. Elaborou-se em Curitiba – outubro de 2001 – um documento preliminar denominado “Educação a Distância na Graduação: as políticas e as práticas”. Face às novas exigências paradigmáticas, o referido documento declara o que se segue:

Por suas peculiaridades, pode ser concebida pelas IES como uma modalidade de organização da prática pedagógica que possibilita uma (re)significação de paradigmas educacionais, sobretudo no que diz respeito: à compreensão da educação como sistema aberto; ao conhecimento como processo; a dimensão tempo-espaco escolar, como construção subjetiva; à autonomia do estudante no processo de aprendizagem; à interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa; à compreensão da educação como processo permanente; à compreensão do conhecimento em rede (Educação a Distância na Graduação: as políticas e as práticas, 2001, p. 14).

Dentre outras, essas considerações de políticas e práticas demonstradas estão contribuindo no sentido de apontar a necessidade de superação do modelo tradicional de formação educativa. Destinada a pessoas adultas, a introdução de uma visão ampliada de educação continuada visa o aperfeiçoamento e atualização profissional, encontrando amplas possibilidades de ser ancorada num projeto de formação cultural e tecnológica quando se tem em vista a modalidade de EAD.

Justifica-se, pois, a questão e inquietação na realização deste trabalho para verificar: qual a capacidade da Universidade Estadual de Santa Cruz em lidar com a educação continuada de seus profissionais docentes face às exigências da sociedade contemporânea em rede?

Como pesquisa, trata-se de uma indagação sistemática e intencional no tocante ao seguinte ponto: é possível, necessário e desejável desenvolver ações sistêmicas e interconectadas para projetar cursos de formação continuada destinados a docentes da UESC na modalidade de EAD?

Além disso, aqui se considera fundamental a apresentação de uma contribuição sob forma de propostas e soluções para que a Universidade Estadual de Santa Cruz amplie a sua capacidade para viver, conviver e gerenciar estes novos espaços e novas velocidades no mundo globalizado.

É, portanto, a perspectiva em que se coloca o trabalho ora apresentado.

### **1.3 Objetivos do Trabalho**

A seguir, estão relacionados o objetivo geral e os objetivos específicos do presente trabalho:

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral é analisar como se processa a Educação Continuada do corpo docente na Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos são:

- Apresentar evolução histórica da Educação Continuada do corpo docente na UESC;
- Identificar parâmetros e conceitos da Educação Continuada;
- Verificar as possibilidades de promoção da Educação Continuada do corpo docente através da Educação a Distância;
- Propor diretrizes para a Educação Continuada na UESC a partir de uma perspectiva da Educação a Distância.

### **1.4 Metodologia**

Este estudo, quanto à sua natureza, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, objetivando gerar conhecimentos inerentes à evolução histórica, políticas e recursos técnicos inerentes às questões de Educação Continuada de professores que atuaram e atuam na FESPI/UESC, também denominados informantes chaves. Em acordo com as necessidades e interesses detectados visa-se utilizar esses conhecimentos, de maneira sistemática e estratégica, no desenvolvimento e

implantação de Educação Continuada na modalidade EAD.

A abordagem do problema, predominantemente quantitativa, traduz em números elementos da análise evolutiva do quadro docente, num processo exploratório e descritivo de estudo de caso.

Informações já disponíveis sob forma de dados quantitativos foram utilizadas para descrever os levantamentos e observações das evoluções sistemáticas do quadro docente.

Os dados primários foram coletados através dos relatórios e complementados com entrevistas junto aos informantes/fundadores. Este procedimento possibilitou melhor compreensão da construção histórica da instituição nas diferentes perspectivas. Permitiu, ademais, a caracterização da percepção dos professores e dirigentes sobre o processo de transição da Universidade frente ao ambiente da Telemática.

As dimensões metodológicas dizem respeito à fenomenologia, visto que:

Nos põe diante de uma realidade complexa, a estrutura do próprio fenômeno, cuja experiência não se reduz a nenhuma das formas da intencionalidade mas integra todas as formas. (...) reunindo, concentrando, articulando os diversos sentidos, ou as diversas manifestações do sentido na trama constitutiva do discurso existencial. (...) Por esta razão, é toda a história humana que aparece como discurso: o discurso cultural, vivido por indivíduos e grupos humanos através de gerações sucessivas. (REZENDE, 1990. p. 17-18).

Com efeito, ao cumprir com o objetivo de reconhecer aspectos característicos e elementos de análise do processo de Educação Continuada do corpo docente da UESC, serão adotados os procedimentos e recursos, coerentes com os objetivos específicos, conforme demonstra o quadro 1:

Quadro 1: Metodologia: Objetivos, Procedimentos e Recursos

Objetivos	Procedimentos	Recursos
Apresentar evolução histórica da Educação Continuada do corpo docente na UESC.	Pesquisa de dados quantitativos e qualitativos.	Fontes documentais, relatórios institucionais e entrevistas.
Identificar parâmetros e conceitos da Educação Continuada.	Pesquisa bibliográfica.	Livros, produções mimeografadas, artigos.
Verificar as possibilidades de promoção da Educação Continuada através da Educação a distância.	Estudo de caso.	Entrevistas, relatórios.
Propor diretrizes para a Educação Continuada na UESC a partir de uma perspectiva da educação a Distância.	Pesquisa de desenvolvimento.	Legislação e diretrizes.

## 1.5 Estrutura da Dissertação

A dissertação ora apresentada está organizada da seguinte forma:

Capítulo 1: Apresenta os principais aspectos que causam impactos e que originam recentes revoluções sociais devido a conceitualização atual de tempo/espaço com acepções empregadas na área de ciência e tecnologia frente à realidade atual. Focamos nossos objetivos na análise do processo de Educação Continuada na UESC/BA.

Capítulo 2: Cuida da conceitualização de Educação Permanente e Continuada, e da Educação a Distância. Além disso, enfatiza a tese central do papel fundamental da aprendizagem da universidade frente aos desafios da sociedade em rede.

Capítulo 3: Trata do desenvolvimento de estudo no caso da UESC, os resultados da pesquisa de campo com o corpo docente da instituição, identificando categorias e situações.

Capítulo 4: Expõe, com base nos resultados da pesquisa e sistemas de informação, a proposição de diretrizes que poderão nortear o aperfeiçoamento de políticas e programas de Educação Continuada na UESC com suas devidas características e estruturação.

Capítulo 5: Contém conclusões e recomendações para futuros trabalhos.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Considerações iniciais**

É possível afirmar que ensino, aprendizagem, formação e educação são conceitos diferentes e que atribuem diferentes dimensões de maior relevo ao conjunto de diferentes práticas. Os desdobramentos concernentes aos diferentes termos caracterizam e sintetizam o ensino - com ênfase às situações de sala de aula -, aparatos institucionais - onde alguém que já sabe transmite imagens e cópias de modelo exterior sob forma de transmissão -, além de treinamento e instrução. Essa abordagem apresenta como elemento fundamental imagens estáticas que progressivamente são impressas na mente dos alunos. A aprendizagem, enquanto processo ativo do sujeito, experiência consciente e articulada, desloca o foco de um pólo para o outro da relação. Formação é um conceito ligado à sua base etimológica enquanto uma “forma”, “fôrma” de uma estrutura ordenada, planejada e disponibilizada para se depositar determinado saber. Na verdade, um conceito de difícil compreensão e controverso para lidar com perspectivas educacionais, ainda que deixe espaço para possíveis ações do sujeito. A educação, em sua etimologia, de educere (conduzir para fora) indica uma ação para fora da “forma” (AEBLI, 1978) (MIZUKAMI, 1986) (PRETI, 2000).

As explicações dessas questões, neste trabalho, são de fundamental importância para definir o entendimento com o qual está se tratando um conceito de educação, com bases numa concepção fenomenológica e, sobretudo, por tratar-se de um trabalho voltado para profissionais da educação na atividade universitária docente.

### **2.2 Educação: Abordagem Fenomenológica**

Rezende (1990) aponta a temática da fenomenologia existencial-hermenêutica, significando uma tomada de posição histórica frente a correntes filosóficas, em especial o criticismo e o empirismo, que promovem uma dicotomia, entre sujeito e objeto; entre o homem e o mundo. O criticismo, determinado como primado o sujeito,

e o empirismo privilegiando a esfera do objeto, conforme abordagens behavioristas.

Dessa forma, a fenomenologia, “propõe-nos encararmos o fenômeno como uma estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação” (REZENDE, 1990, p.34).

Daí o autor busca categorias analíticas, capazes de romper com todas as formas de dicotomias do passado, do presente e do futuro, sem, entretanto, negligenciar a contribuição que trouxeram para a história do pensamento. Essas categorias, segundo o autor, consideram a Educação:

Como uma experiência profundamente humana. Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem. Isto significa que a experiência da educação se torna uma das manifestações mais primitivas e típicas do fenômeno humano (...) Tantos os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo estão implicados na estrutura do fenômeno educacional. (REZENDE, 1990, p. 46).

Com isso, o autor apresenta a educação como um fenômeno da aprendizagem da cultura. Assim sendo, o diálogo da fenomenologia se estabelece preferencialmente com as ciências humanas, em especial com a antropologia, a sociologia, a história e a psicologia. Em termos analíticos, o autor decompõe o tema em três itens para explorar a densidade semântica do fenômeno educacional. Primeiro, apresenta a educação como aprendizagem, tentando compreender e apreender o sentido da educação como aprendizagem humana, humanizante e significativa. Segundo, a educação como aprendizagem da cultura, esta considerada como forma própria de existência e como forma histórica da existência, procurando compreender como a cultura é produzida, vale dizer, aprender a fazer história é educar-se e também fazer cultura. “Isto é fazer trabalho” (Idem, p. 63), afirma categoricamente o autor. Neste item, elabora considerações diante da cultura como visão ideológica. Apresenta uma reflexão radical, demonstrando a ideologia como discurso e uma falsa consciência do mundo. Por outro lado, a educação como apropriação da cultura implica ser projeto de personalização dos sujeitos e de desalienação, tanto individual como coletiva. Concluindo, o autor apresenta a categoria da educação como ação cultural, considerando o problema educacional em relação direta com a escola, particularmente a universidade, explicitando a ação cultural a partir das três dimensões que atualmente são atribuídas a instituição educativa: a pesquisa, a docência e o serviço à comunidade.

Através da citação de Merleau – Ponty, considerando-se que é “próprio do

homem não apenas criar estruturas culturais, mas pôr em questão o que criou, e recriar”. Rezende, (1990, p.82), sem desconhecer inconvenientes do liberalismo, afirma que “a fenomenologia se desenvolve como hermenêutica da liberdade, da criatividade e do trabalho gerador de cultura”.

### 2.3 Educação Permanente

A trajetória histórica da Educação Permanente é ilustrada claramente na década de 60 e conduz a conceitos e diretrizes pertinentes à Educação Continuada.

A concepção de Furter acerca da educação aponta a delineação de uma antropologia enquanto visão do homem atual e uma conseqüente educação para o nosso tempo. Essa antropologia é dominada pela idéia de que a vida se processa por uma série ininterrupta de mudanças profundas que obrigam o homem a se educar continuamente.

Já nesse período, é encontrada na sua obra a preocupação com a visão planetária do mundo e com a necessidade de articular o novo com o velho, numa compreensão dialética da realidade contemporânea.

A opção por uma visão esperançosa da educação é enfatizada em dois termos marcantes para o fim do século XX: a educação permanente e a planificação. Ambas as perspectivas “como meios pelos quais a descontinuidade do futuro pode vincular-se à necessária continuidade da tradição educativa”. (Furter 1965 p.7).

Nos estudos do mesmo autor, ele chama a atenção para a preocupação de organizações como a UNESCO que, em documento da *Continuing Education - Document du Comité international pour l'acement de l'e dès adultes -*, considerava que a educação permanente referia-se a uma terminologia, a uma série de idéias e princípios, a uma escala de interesses e a pesquisas.

Nas Diretrizes de Programas de Educação de Adultos, da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, SUDENE (*apud* FURTER 1967, p. 20-21), em Recife, o autor identificou no Brasil tal preocupação, a saber:

- A educação é essencialmente uma atividade que se manifesta por um processo duplo de aprofundamento.
- Esta atividade é uma auto-informação contínua que pode realizar-se em função de não importa que atividade.
- Neste processo a educação não se distingue do trabalho.
- Não se pode também separar esta atividade de uma verdadeira

- participação política.
- A educação deve simultaneamente considerar o homem no meio sócio-profissional.

Para Furter (1973), Educação Permanente não é um apêndice, uma cúpula, mas a fonte e o fundamento de todo o sistema escolar. Considera, ainda, que não se pode definir a Educação Permanente a partir do sistema vigente, haja vista que este sistema está totalmente viciado. O sistema é que deve ser reconsiderado a partir da Educação Permanente, senão vejamos:

A Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo. Esta definição inclui três pontos fundamentais: 1. que qualquer atividade humana, qualquer aspecto da práxis, presta-se a uma formação; 2. que a educação é uma atividade de um sujeito e não de um conjunto de instituições; 3. que a educação é sumamente ligada à nossa maneira de viver o tempo e os tempos; consiste em 'aprender como organizar a sua vida no tempo' (Suchodolsky.1964), seja qual for a idade cronológica de alguém.

A Educação Permanente será portanto a maneira de se preocupar pedagogicamente com a vida cultural de uma nação.(FURTER, 1973; p. 136,137)

No quadro 2, o autor apresenta elementos fundamentais a serem incluídos na Educação Permanente, propondo instituições que deveriam constituir um Ministério da Cultura e da Educação.

Quadro 2: Elementos da Educação Permanente

Quanto aos IMPERATIVOS	O sócio-profissional		O sócio-cultural		O artístico
Quanto aos OBJETIVOS	aperfeiçoamento e progresso técnico e científico.	uma educação para o desenvolvimento.	política da juventude e promoção da compreensão internacional.	democratização da cultura e integração nacional.	apoio à vida artística.
Quanto aos MEIOS	pós-graduação e especialização; desenvolvimento planejado da pesquisa, etc.	reformas dos sistemas vigentes; formação profissional acelerada, reciclagem.	movimentos de juventude; organizações de serviço voluntário; intercâmbios e turismo, etc.	alfabetização funcional; casas da cultura; movimentos de cultura popular; Educação fundamental.	atividades de amadores; casas da cultura; cineclubes, museus, etc.
Quanto às INSTITUIÇÕES	CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	COMITÊ NACIONAL DA JUVENTUDE	COMITÊ NACIONAL DA CULTURA POPULAR	SERVIÇO NACIONAL DAS ARTES

Fonte: Furter (1973)



Em 1975, Furter, avançando em seus estudos, considera a Educação Permanente, sobretudo, como um conjunto de preocupações e fatos que abalaram as concepções tradicionais de educação. Enfatiza a Educação Permanente como um instrumento útil para sistematizar o conjunto de modos de formação de uma sociedade moderna, sem perder de vista o princípio de uma estratégia de formação em face de uma sociedade nova.

Quadro 3: Fases da Educação Permanente

Definição	Objetivos globais	Clientelas Prioritárias	Organização	Métodos Pedagógicos	Custos	Promotores
A educação permanente é um processo contínuo do desenvolvimento individual.	Permitir que cada indivíduo continue a progredir, segundo as próprias necessidades e as condições em que vive.	Não importa quem, contanto que esteja motivado.	Sem organização central, nem coordenação.	Atividade individual: muitas vezes autodidaxia; sempre iniciativa voluntária.	Assumidos pelo próprio "beneficiário".	Teóricos da Educação.
A educação permanente é um princípio de organização de um sistema global de formação.	Exercer uma ação renovadora sobre todos os organismos que se ocupem de formação: procurar tornar o sistema escolar um conjunto mais flexível e mais amplo.	Todos os grupos que foram marginalizados ou que foram atingidos por um processo de desenvolvimento.	Tendência a se reagrupar em parassistema: direito de inspeção do Estado.	Atividade coletiva organizada, por vezes, animada por educadores especializados.	Cada vez mais assumidos conjuntamente pelo beneficiário: a) e/ou pelo Estado; b) e/ou pelo empregador.	Administradores e planejadores da educação.
A educação permanente é uma estratégia de formação em função do desenvolvimento cultural.	Orientar uma política de recursos humanos dentro das perspectivas do desenvolvimento Cultural.	O conjunto das populações e do pessoal que participa como agente num programa de desenvolvimento.	Sem sistema propriamente dito, porque utiliza as instituições já envolvidas em um programa de desenvolvimento: ação cooperativa, interdisciplinar e interministerial.	Atividade coletiva, essencialmente em grupo, animada por qualquer profissional interessado; supervisão e avaliação por educadores especializados.	Financiado pelo próprio programa de desenvolvimento	Planejadores de recursos humanos, no âmbito do planejamento Regional.

Fonte: Furter (1975)

Em relação à necessidade de uma educação contínua, pode-se apresentar como

síntese do pensamento de Furter (1975), que o primeiro imperativo é a necessidade de aperfeiçoamento da formação profissional. A progressão da ciência e suas aplicações tecnológicas impõem uma tarefa contínua e constante que obrigará o homem a informar-se, documentar-se e aperfeiçoar-se, de maneira a se tornar mestre de sua práxis. O domínio de uma profissão o obrigará a inventar, permanentemente, novas técnicas e novos métodos adequados. Não exclui, portanto, o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, afirma o autor, será mestre quem continuar aprendendo.

Pinto (1997, p. 38) destaca a educação como função social permanente, considerando que:

Na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua. Mas particularmente, considerando-se apenas a transmissão dos conhecimentos compendiados, a educação também é permanente. (...).

O autor chama a atenção para o equívoco das concepções instrumentalistas de educação na perspectiva de Dewey e do behaviorismo em geral. Acredita que o motor da educação está no indivíduo para adaptar-se ao meio social e aprender respostas úteis aos desafios do ambiente. Desloca o eixo da educação para o interesse da sociedade com vistas aos seus fins coletivos. Nesse sentido, é que afirma: “(...) educação não é uma conquista do indivíduo, mas uma função da sociedade, e como tal, sempre dependente de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação; logo, esta é permanente” (Pinto, 1997; p. 39).

Paulo Freire, em 1968, no Chile, apresentou uma proposta aos participantes do Seminário Nacional sobre Educação e Reforma Agrária, destacando considerações em torno do ato de estudar, de onde se pode extrair elementos pertinentes a Educação Permanente e Continuada, nestes termos:

Estudar é realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz, uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha, a não ser praticando-a. Esta postura crítica, fundamental, indispensável ao ato de estudar, requer de quem a ele se dedica: a) Que assuma o papel do sujeito deste ato. b) Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude frente ao mundo. c) Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par de bibliografias que se refiram ao tema ou ao objeto de inquietude. d) Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas que ele testa. Esta relação dialógica implica na percepção de condicionamento histórico, sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor. e) Que o ato de estudar demande da humanidade (FREIRE, 1968, p. 9-12).

Freire (1997 p. 308), reafirma princípios inerentes ao tema da Educação

Permanente e Continuada: “O educador e os educadores progressistas devem estar sempre se movendo por si mesmos, continuamente se reinventando e reinventando aquilo que significa ser democrático no seu contexto cultural e histórico específico”.

### 2.3.1 Conceitualização da Educação Continuada

Conforme se estudou no capítulo anterior, pode-se afirmar que a concepção de educação continuada surge como evolução conceitual no interior da educação permanente. É através do desdobramento das características e definições que se articulam, sobre o próprio conceito de educação permanente, que é possível, com essa nova visão, formular idéias favoráveis em termos de políticas de formação e promoção profissional, conforme assinala a afirmação transcrita:

A necessidade de uma educação contínua, que seja uma constância na vida humana e que permita viver plenamente o nosso mundo planetário, não pode ser preenchida por um simples prolongamento da educação, nem por um maior alastramento do campo escolar. Deve tomar a forma de uma <<educação permanente>>, a partir da qual deverá ser pensada toda a educação e que obrigará os educadores a inventar novas técnicas e novos métodos adequados (FURTER, 1973, p. 127).

A sistematização do conceito do autor propõe que a educação permanente, enquanto processo contínuo de desenvolvimento individual, como sugere a própria terminologia empregada (“educação permanente”, “educação contínua” ou “ininterrupta”, “continuing education”, “life-long education”), é a primeira maneira de conceber o que se convencionou chamar de “educação permanente”. Fundamenta-se numa interpretação como um processo que deve prolongar-se por toda a vida adulta. (JESSUP, *apud* FURTER, 1975, p.106)

Furter (1973), de forma lúcida, chama a devida atenção da relativização a cada situação nacional diante dos diferentes fatos culturais. No entanto, observa que em todas as sociedades o processo de desenvolvimento se torna irreversível ou cumulativo, devido aos seguintes fatores: aumento constante de conhecimentos, considerados necessários para uma atividade; renovação acelerada dos conhecimentos adquiridos; modificações estruturais, provocadas pelo avanço tecnológico; diferença entre o nível das aspirações à educação e à capacidade do sistema atual; aumento do tempo livre; participação crescente das populações nos programas de desenvolvimento; programas de integração cultural.

Segundo Mariotti (*apud* LEITE, 2002, p. 47), “a educação vista como um processo não admite que tenha fim. Seja para indivíduos ou empresas é uma fonte inesgotável para a facilitação das mudanças, quebrar padrões, mudar pontos de vista e reorganizar sistemas”.

Buarque (2000, p. 48), chama a atenção frente ao fato de que “a universidade do mundo em transformação necessita criar uma estrutura que lhe permita ser um centro de educação superior de forma permanente para os profissionais de nível superior”.

O documento do Plano Nacional de Graduação das universidades brasileiras enfatiza a importância dos aspectos de atualização do conhecimento, de modo permanente, quando considera que:

A elaboração e reelaboração do conhecimento são componentes substanciais da aprendizagem, representando uma das maneiras mais efetivas de teor emancipatório. A elaboração própria é fundamental para construção do Projeto Pedagógico individual e coletivo; introdução de inovações didáticas, tornando-se sujeito de propostas próprias e não apenas objeto de processos supostamente inovadores-executores de pacotes prontos; elaboração de material didático próprio que garanta a aprendizagem (Plano Nacional de Graduação 1999, p.19).

Entretanto, a Legislação brasileira que trata da Educação Continuada, apresenta a sua institucionalização a partir do ano de 1967.

## **2.4 Educação a Distância: aspectos históricos**

Do conjunto dos aspectos históricos da institucionalização da EAD identificam-se instituições particulares nos Estados Unidos. Na Europa, criam-se instituições particulares no final do século XIX, fornecendo cursos por correspondência, destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico.

Litwin (2001, p. 15) assinala:

É provável que essa origem de educação a distância tenha fixado uma apreciação negativa de muitas de suas propostas. Além disso, o fato de ter-se transformado em uma segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassaram em uma instância juvenil não evitou essa depreciação, mas imprimiu-lhe um novo selo.

Registra-se, em 1892, um curso por correspondência instituído pela Universidade

de Chicago. Em 1930, 39 universidades norte-americanas já ofereciam cursos a distância.

Há mais de 30 anos, portanto, existem universidades que oferecem cursos a distância em várias partes do mundo. Na Alemanha, registra-se a criação da Fern Universität, e na Espanha, a Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED.

Na década de 60, com a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, se rompem muitos preconceitos com a criação de universidades a distância, competindo com a modalidade presencial. Em nível de ensino secundário, Walter Perry e Greville Rumble (*apud* NUNES, 1992); Hermods – NKI Skolen, na Suécia; Rádio ECCA, nas Ilhas Canárias; Air Correspondence High School, na Coreia do Sul; Schools of the Air; na Austrália; Telesecundária no México; e National Extension College, no Reino Unido. Em nível superior destaca-se a Universidade de Wisconsin; a Universidade Aberta da Grã-Bretanha – Open University; FernUniversität, na Alemanha; Indira Gandhi National Open University, na Índia; Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica.

Na América Latina, a implantação da Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância de Porto Rico. Posteriores, e que de igual forma são marcos fundamentais, também foram criadas, tais como: a Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha; o Sistema de Educação a Distância, na Colômbia; a Universidade de Athabasca, no Canadá; a Universidade para Todos os Homens, na China Popular.

A partir da década de 90, com o advento da internet e da Web, vem crescendo exponencialmente o número de Universidades que investem em EAD.

Ao contrário do que se possa pensar, a EAD, no Brasil, não é tão recente. E não é porque seu marco histórico foi, segundo Alves (*apud* RIBEIRO, 2000, p. 19), o seguinte:

A implantação das 'Escolas Internacionais', em 1904, representando organizações norte-americanas. Entretanto, o Jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1981, registra, na primeira edição da sessão de classificados, anúncio oferecendo profissionalização por correspondência (datilógrafo), o que faz com que se afirme que já se buscavam alternativas para a melhoria da educação brasileira, e colocava dúvidas sobre o verdadeiro momento inicial da EAD.

A narrativa histórica elaborada por Ribeiro (2000) registra que, apesar dos questionamentos sobre o verdadeiro início da EAD no país, certo é o exemplo do

IUB – Instituto Universal Brasileiro, desde 1941, oferecendo vários cursos por correspondência, inclusive o Supletivo de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 1973, instituiu-se a ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, que oferece cursos de metodologia e pós-graduação em Tecnologia Educacional para professores.

Registram-se, ainda, atividades relacionadas a cursos profissionalizantes oferecidos pelo SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o SENAD – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, o CETEB – Centro de Ensino Técnico de Brasília, dentre outros.

Sem sombra de dúvida, não se pode negar a expansão da EAD no país via correspondência, televisão ou rádio, uso de fitas cassete e de vídeo, bem como através de jornais brasileiros em convênio ou não com outras instituições, a exemplo da UFCE – Universidade Federal do Ceará e o Jornal o Povo.

Na década de 80, registra-se o Projeto Piloto de Ensino Tutorial a Distância desenvolvido pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; o CFE, pelo parecer nº 891/80, concedeu a CAPES autorização para ministrar cursos de especialização *lato sensu*. Acontece que, após o término do trabalho, Alves constatou algumas deficiências em sua estrutura organizacional, qual seja (1994:23): “Muito embora considerado válido, o CFE não recomendou sua manutenção e, com isso, inviabilizou recursos públicos para desenvolvimento de novo experimento”.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância tem delimitado metas, no sentido de “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (MEC, 2002).

Consoante programação da Secretaria de Educação a Distância/MEC, busca-se um trabalho entre instâncias educacionais (Secretarias de Educação dos estados, municípios, centros de pesquisas, televisões e rádios educativas e outras instituições que utilizam a metodologia de educação a distância) visando: desenvolvimento de projetos estratégicos; institucionalização da educação a distância no país; articulação do campo institucional e da sociedade civil.

Dentre as linhas de ação da SEED, destacam-se as seguintes: familiarizar o cidadão com a tecnologia que está no seu cotidiano; dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação,

informação e treinamento; oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento; estender os espaços educacionais e, finalmente, motivar os profissionais e alunos para aprenderem continuamente em qualquer estágio de suas vidas.

Reconhecendo o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e através da publicação dos Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância, são, até o presente momento, credenciadas as seguintes instituições para cursos de graduação a distância:

Quadro 4: Instituições credenciadas para oferta de cursos de Graduação a Distância

Universidade Federal do Pará	PA	Matemática (Bacharelado e Licenciatura Plena)	CES 670/98	D.O.U. de 9/3/99
Universidade Federal do Ceará	CE	Biologia, Física, Matemática e Química (Licenciatura Plena)	CES 887/98	D.O.U. de 9/3/99
Universidade do Estado de Santa Catarina	SC	Pedagogia (Licenciatura Plena)	CES 305/2000	Portaria MEC 769/2000
Universidade Federal do Paraná	PR	Pedagogia, hab. Mag. das Séries Iniciais e Mag. da Educação Infantil (Licenciatura Plena)	CES 358/2000	Portaria MEC 576/2000
Universidade Federal do Mato Grosso	MT	Educação Básica de 1ª a 4ª séries (Licenciatura Plena)	CES 654/2000 CES 95/2001	Portaria MEC 372/2001
Faculdade de Administração de Brasília	DF	Administração, habilitação em Administração Geral, com 1000 (mil) vagas totais anuais para o conjunto dos pólos previstos nas 10 (dez) capitais (Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Manaus, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo)	CES 896/2001	Portaria MEC 1.604/2001
Universidade Federal Fluminense	RJ	Matemática (Licenciatura Plena)	CES 966/2001	Portaria MEC 1.809/2001
Universidade Estadual do Norte Fluminense	RJ	Ciências Biológicas (Licenciatura Plena)	CES 1006/2001	Portaria MEC 1.762/2001
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS	Pedagogia, licenciatura plena, com a habilitação em Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	CES 1114/2001	Portaria MEC 2.013/2001
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, licenciatura plena	CES 1214/2001	Portaria MEC 2.215/2001
Universidade Estadual do Maranhão	MA	Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, licenciatura plena	CES 1236/2001	Portaria MEC 2.216/2001
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)	RS	Engenharia Química, área Petroquímica, bacharelado, em convênio com a OPP Petroquímica S.A., sediada na cidade de Triunfo, no Estado do Rio Grande do Sul, com 250 (duzentas e cinqüenta) vagas totais anuais	CES 1285/2001	Portaria MEC 71/2002
Universidade Federal de Ouro Preto	MG	Curso de Licenciatura em Educação Básica/Anos Iniciais, na modalidade de Educação a Distância	CES 002/2002	Portaria MEC 437/2002

Fonte: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/regulamentacaoEAD.snun>. 09 de junho de 2002

Quadro 5: Instituições credenciadas / Cursos de Pós-Graduação lato sensu:

Universidade Braz Cubas (Mogi das Cruzes)	SP	Direito Civil Direito Penal	CES 796/2000	Portaria MEC 1.556-A/2000
Faculdade de Educação São Luís (Jaboticabal)	SP	Didática:fundamentos teóricos de prática pedagógica Metodologia de Ensino-Aprendizagem em Língua Portuguesa Metodologia de Ensino-Aprendizagem em Matemática Metodologia de Ensino-Aprendizagem em Geografia Psico-Pedagogia	CES 1036/2000	Portaria MEC 62/2002
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande)	MS	Pós graduação Lato Sensu Orientadores Pedagógicos em Educação a Distância, ambos na modalidade de ensino a distância	CES 1114/2001	Portaria MEC 2.013/2001
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)	RS	Pós graduação Lato Sensu em Direito Processual, Gestão Empresarial, Gestão em Saúde, Administração Hospitalar e Psicologia Escolar.	CES 1285/2001	Portaria MEC 71/2002

Fonte: MEC (2002)

### 2.4.1 A EAD na Atual LDB

A EAD no Brasil nunca foi consagrada por legislações abrangentes e nunca figurou explicitamente, como na atual LDB, conforme se observa a partir das considerações de Fernando Floriano Rocha (*apud*. RIBEIRO, 2000, p. 24):

Pela primeira vez a Educação a Distância é explicitamente mencionada numa lei educacional brasileira, corrigindo lacuna existente entre todas as leis em vigor, o que colocava o Brasil em atraso e em desvantagem, em relação a dezenas de outros países.

Em meio aos artigos que a atual LDB dispõe sobre EAD, Ribeiro (2000, p. 24-27) ressalta e comenta o reconhecimento da importância da EAD, assim como do ensino presencial. A preocupação de que ambas sejam oferecidas encontra guarida no artigo 32, § 4º. Já no artigo 37, § 3º, resolve-se a questão das interpretações equivocadas das legislações anteriores quanto a exigência de frequência de alunos e professores em programas de EAD. O autor evidencia, no texto da lei, a percepção de que o poder público deve dar atenção a EAD para todos os níveis e modalidades de ensino e de Educação Continuada. Entende, entretanto, que a EAD necessita de uma organização e regime diferentes de educação presencial, ao levar-se em conta a impossibilidade de se estabelecer exigências iguais para realidades diferentes, nestes termos: "(...) ao se conferir à EAD a possibilidade de organizar cursos ou instituições de ensino experimentais, isto não denota anarquismo, no sentido restrito



da palavra, mas antes confiança em que as instituições estão aptas a realizar um trabalho digno e de conformidade com a lei”. Ribeiro (2000, p. 26).

## 2.4.2 Regulamentação da EAD no Brasil

As bases legais da Educação a Distância no Brasil foram, portanto, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98).

No tocante ao ensino médio e fundamental, de acordo com o artigo 2º do Decreto nº 2494/98, “os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim(...)”. O Decreto nº 2.561/98 delegou competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino de que trata o artigo 8º da LDB, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições.

### 2.4.2.1. Pós-Graduação a Distância

A oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado a distância no Brasil, ainda será objeto de regulamentação específica, conforme texto do Decreto 2494/98. Os critérios para reconhecimento desses cursos encontram-se em fase de definição pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES / MEC.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, chamados de “especialização”, até recentemente eram considerados livres, ou seja, independentes de autorização para funcionamento ou reconhecimento por parte do MEC. Ocorre que, com o advento do Parecer nº 908/99 (aprovado em 02/12/98) e da Resolução nº 3 (de 05/10/99) da

Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que fixam condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, tornou-se necessária à regulamentação de tais cursos na modalidade a distância. No momento, a Secretaria de Educação a Distância está buscando a definição de uma política explícita para cursos de pós-graduação a distância. Enquanto não houver uma regulamentação para este setor, sugere-se a absorvência das normas vigentes para a educação presencial, cujos princípios básicos serão norteadores da educação a distância (MEC, 2002).

## 2.5 Conceitualização da Educação a Distância

Nos discursos e abordagens de EAD têm prevalecido razões de ordem teórica, epistemológica e metodológica de cunho behavioristas, reforçando a importância da tecnologia educacional baseada em procedimentos instrucionais e no uso dos meios tecnológicos como elementos essenciais. Nessa perspectiva, entende-se que:

Educação a Distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (MOORE *apud* BELLONI. 1999, p. 25).

A análise dos paradigmas econômicos e a sua influência na determinação de pressupostos e conceitos em Educação a Distância são evidenciados nos estudos de Belloni (1999). A autora destaca e demonstra a polêmica provocada por Peters, ao utilizar conceitos de economia e processo de produção industrial capitalista, de modelo fordista durante os anos 70 e 80 e que influenciaram importantes experiências de EAD na Europa, a exemplo da Ferns Universität de Hagen, na Alemanha, quando definiu Educação a Distância como:

Um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão de trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir o maior número de estudantes, ao mesmo tempo onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS *apud* BELLONI. 1999, p. 27).

A perspectiva do modelo instrucional australiano, caracterizado como mais

integrado em termos de processos de aprendizagem abertos e flexíveis, e, portanto, mais adequado às exigências pós-modernas, aponta uma análise de discursos e práticas no sentido de “desconstruir o industrialismo instrucional dominante na EAD e na aprendizagem aberta (AA) e construir novas formas adequadas ao mundo pós-industrial” (EVANS e NATION apud BELLONI, 1999, p. 29).

Buscando escapar dos modelos economicistas, os estudos da autora, baseados em Carmo (1977), Perriaut (1996), Blandin (1990) e Trindade (1990), sinalizam as tendências da EAD na perspectiva de educação ao longo da vida. Descreve o perfil do estudante a distância sob a ótica do processo de aprendizagem autônoma, apropriado para adultos com maturidade, motivação e habilidades de estudo, e prossegue, enumerando as possibilidades de complementação e/ou substituição dos sistemas convencionais no atendimento a demandas emergentes, a combinação de atividades presenciais e a distância, além da utilização de todas as potencialidades das TICs.

Na Europa, experiências e práticas consolidadas tornam possível identificar um conceito através de princípios. Nesse sentido, é possível sistematizar um conceito de EAD através dos princípios de abertura, flexibilidade, eficácia, formação permanente e economia de custos, destacados por Aretio (1986, p.40 – 52;1990 b) e caracterizados como vantagem de processos de aprendizagem de Educação a Distância, na perspectiva de um modelo que incorpora elementos industrialistas, mas também correspondem a práticas diferenciadas de EAD.

Segundo o autor, a evidência do caráter dinâmico de abertura deve-se à possibilidade de diversificar e ampliar as ofertas de cursos que se adaptem a entornos, níveis e estilos diversos de aprendizagem, bem como de formação adaptada às exigências atuais como elemento primordial para a igualdade de oportunidades formativas e, finalmente, para a satisfação de necessidades de formação contínua.

O componente da flexibilidade implica em uma metodologia reflexiva, que permite aos trabalhadores seguir seus estudos sem os rígidos requisitos de espaço (onde estudar?), tempo (quando estudar?) e ritmo (a que velocidade aprender?), próprios da formação tradicional. As possibilidades de administrar o tempo, o espaço e o ritmo para aprender, constituem, assim, uma modalidade de aprendizagem, tendo em vista que se trata de indivíduos adultos que requerem autonomia suficiente para programar seu ritmo e forma de aprender.

Nessa direção, o autor chama a atenção para a eficácia desse processo, correlacionando o estudante que se converte com o centro de aprendizagem e, portanto, em sujeito ativo de sua formação. Sabe-se que essas circunstâncias não acontecem nos processos presenciais que fomentam a passividade dos sujeitos e põem a máxima atenção na transmissão dos conteúdos.

Além disso, trabalhos existentes comparados indicam que alunos de cursos a distância, ao final de um ciclo completo de estudos, conseguem resultados equivalentes ou superiores aos alunos de uma escola formal.

O destaque dado pelo autor à formação permanente inclui o fato da crescente demanda e aspiração dos mais diversos grupos no que diz respeito à organização das atividades formativas para aperfeiçoamento educacional e social, oferecendo resposta a uma série de problemas que a formação convencional não pode atender. Mediante esta metodologia de ensino-aprendizagem, o trabalhador-aluno adquire atitudes, interesses, valores que facilitam os mecanismos para responsabilizar-se por uma aprendizagem permanente. Esse recurso possibilita alternativas que desenvolvem a capacidade para o trabalho e ócio, além da própria superação cultural de acordo com as necessidades de cada pessoa ou comunidade.

Há ainda a ser considerado, segundo a pontuação do autor, a economia de custos. Mediante a EAD, reduzem-se os custos dos sistemas presenciais de formação realizada para pequenos grupos. O alto custo de investimento inicial e a produção dos materiais para este tipo de informação podem compensar com economia de escala que propicia o uso dos mesmos por parte de muitos alunos de maneira simultânea e diferente. Esta economia é incrementada quando os conteúdos a serem tratados são relativamente estáveis.

A configuração da educação a distância na América Latina, diferentemente da América do Norte e alguns países europeus, ressalta a dimensão da exclusão, a dimensão ética da democratização da oferta educativa e, ainda que inserida no circuito reprodutivo das atividades econômicas, se desdobra para fora do econômico.

Segundo Litwin (2000, p. 20-21):

A educação a distância foi pensada em função da democratização da oferta: uma opção válida para a população dispersa em lugares onde não havia escolas ou universidades (...) as boas propostas de educação a distância nunca implicaram o barateamento dos custos, mas, fundamentalmente o compromisso do país ou da região com a educação pública (...) propostas pioneiras de educação a distância na Argentina, deram conta do

compromisso político de atender setores marginalizados da educação (...) as propostas de educação a distância deram conta de um profundo sentido democratizante, seja pelo alcance das matrículas, seja pela atenção dedicada à satisfação das necessidades dos estudantes (...) O desafio permanente da educação a distância consiste em não perder de vista o sentido político original da oferta (...) O verdadeiro desafio continua sendo seu sentido democratizante, a qualidade da proposta pedagógica e de seus materiais.

Esta decisão política-educacional implica em reflexões e princípios específicos para conceitualizar uma modalidade de ensino como:

Maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. Traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de uma assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham (LIWTIN, 2000, p. 13)

Atualmente, no Brasil, concomitante a LDB, diversas experiências e práticas de EAD se concretizam. O componente de explicitação de artigos da legislação consolidam políticas que configuram a definição seguinte:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Decreto 2.494, de 10.02.1998).

As universidades brasileiras, através do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, congregam-se em torno de iniciativas em busca da melhoria da qualidade do ensino de graduação. Trabalhando temáticas prioritárias no sentido de gerar documentos referenciais às IES, a gestão 2001/2002 elegeu como tema: “A EAD como modalidade para o ensino de Graduação”. A versão preliminar do texto, elaborado a partir da oficina de trabalho de Curitiba/PR, realizada em 27 e 28 de setembro de 2001, pretende “examinar os componentes epistemológicos, as abordagens e as estratégias para viabilizar projetos pedagógicos de graduação na modalidade de EAD, e suas inter-relações com outras dimensões do ensino superior”.

Necessário ressaltar que o documento reconhece a característica fundamental da EAD em relação à compreensão de que tempo/espço escolar é diferente da compreensão tradicional. Merleau Ponty (1971) reafirma o entendimento do tempo como uma construção cultural, no universo do simbólico, do subjetivo. Assim, reveste-se da temporalidade do sujeito, sendo por este aspecto constituído. Logo,

possibilita a compreensão de tempo fora de uma temporalidade.

O documento sugere e apresenta uma forma sintética de como a EAD pode ser concebida pelas IES enquanto modalidade da prática pedagógica. Sob esse prisma, apresenta itens para uma nova significação dos paradigmas educacionais, a seguir transcritos: o conhecimento como um processo; a compreensão da educação como um sistema aberto e processo permanente; a dimensão tempo/espço/escola como construção subjetiva; a autonomia do estudante no processo da aprendizagem; a interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa.

Seguidamente, apresenta as diretrizes pautadas nos preceitos da legislação nacional para o ensino e da articulação de ensino, pesquisa e extensão, garantindo formação técnica-científica em consonância com as relações do mundo do trabalho contemporâneo, aliados a dimensões ético-humanista requeridas para o exercício de cidadania plena. Enfatiza o documento que essas diretrizes para programas e projetos de EAD devam estar sustentadas nos princípios de diversidade, autonomia, integração, relação teoria e prática, trabalho cooperativo, dialogicidade, construção e reconstrução do conhecimento, interatividade, flexibilidade, criticidade, inter e transdisciplinaridade.

É possível demonstrar, portanto, que diretrizes e princípios articulados harmonicamente formam uma conceituação porque expressam a síntese de uma idéia que se pretende discutir e aplicar.

Nesse sentido, Preti (2000), sugere que, em lugar de escolher definições ou nova conceituação, é mais valioso apresentar algumas características fundamentais, como o fato de que educandos e educadores estão separados pelo tempo e/ou espaço. Esta modalidade está mais voltada para atendimento da população adulta; há canais tecnológicos e humanos que viabilizam a interação e processos mediatizados; há uma estrutura complexa a serviço do aprendiz, aliada a subsistemas integrados de comunicação, tutoria e produção de material didático, o que promove uma aprendizagem de forma independente, individualizada e flexível.

## **2.6 A Educação Continuada através de EAD**

A partir das demonstrações e experiências aqui apresentadas, é possível e

necessária a consolidação da modalidade da EAD como uma ação efetiva na educação continuada da universidade, mesmo porque McLuhan, nos anos 60, visualizando a realidade emergente, afirmou que “ estamos entrando numa nova era de educação programada para a pesquisa que descobre e não para a instrução”.

Isso implica o fato de que a universidade deve assumir o seu papel estratégico, no âmbito de construir oportunidades para o desenvolvimento humano e gestão de capacidades, utilizando-se da modalidade de EAD. No entanto, relacionar processos de formação de professores, tendo como base a utilização da modalidade de EAD, atualmente é um tema ainda polêmico e pouco conhecido.

Em face disso, o relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação Para o Século XXI (1994, p.145), encarando a universidade como um local de cultura e de estudo aberto a todos, enfatiza a necessidade de concretizar uma orientação central de educação ao longo da vida, levando em conta questões atuais e pertinentes de aprendizagem a distância, ao considerar aspectos profissionais, pessoais e institucionais, quando sustenta que:

Todas as universidades deveriam torna-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, num nível de ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social dos cursos por correspondência de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais pode ampliar as possibilidades oferecidas a um custo relativamente baixo. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os ensinamentos de enriquecimento pessoal. (Relatório da Comissão Internacional sobre Educação Para o Século XXI, p. 144)

Destaca o relatório, a questão básica de que o movimento simultâneo do aprender e ensinar deverá contar, além dos professores do ensino superior, com a colaboração de especialistas em trabalho de grupo, com o trabalho de estudantes a serviço da comunidade, e, por fim, com a cooperação da comunidade circunvizinha. Em geral, o caráter multidisciplinar das universidades permite a cada um ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial.

Situar as novas demandas educativas, as TICs e as influências nas políticas de formação docente apenas como forma de se modernizarem, não retira a possibilidade de refletir práticas pedagógicas e profissão docente a partir de seu *locus* de existência, sobretudo porque cabe nesse contexto o que sugere Nóvoa (1992, p.29): “A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que

intervêm à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

Para que isso se realize, porém, é necessário ter nas instituições universitárias políticas de consolidação de programas de Educação Continuada em caráter permanente com estratégias. No entendimento de Nóvoa (1995a, p.15), deve ser considerada a “[...] formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”.

Na análise e discussão das transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, a organização do trabalho docente e política de formação de professores, em estudos realizados especialmente por autores como Jonassen (1996), Belloni (1999), Shale (1990), ressaltam que o uso das tecnologias de informação e comunicação facilita a ruptura do trabalho escolar organizado em classes e estabelecimentos de ensino. Com a ocorrência dos chamados novos ambientes de aprendizagem, plataformas de comunicação docente e espaço de encontros que transcendem os muros escolares, a instituição escolar convencional perde progressivamente seu monopólio de transmissão do conhecimento e as ferramentas da informática permitem a constituição de vastos sistemas de troca de informação e socialização do conhecimento (ALONSO, 2000). Entretanto, no pensar dialético e crítico, a autora nos adverte que:

A entrada de ‘artefatos’ tecnológicos no cenário institucional educativo não esteve e não está isenta de controvérsias e polêmicas em torno das suas necessidades, possibilidades e limitações dos mesmos. Em face dessas tecnologias não cabem posições ingênuas ou idealistas. É necessário considerar o papel de mediação que jogam no currículo escolar, no sentido de que não são inócuas nem neutras ideologicamente, em seu uso subjazem, sempre, opções comunicativas, representações culturais e determinadas seleções de conteúdos, que devem ser levadas em conta (Alonso 2000, p.48-49)

Na atualidade, entendemos a importância de trabalhos de colaboração institucional e interinstitucional com valiosa oportunidade para desenvolvimento em propostas abertas e a distância para Educação Continuada através de EAD. Neste caso, estamos trabalhando a idéia de uma nova compreensão de sistemas tecnológicos sob o prisma ecológico, que reconhece a interdependência fundamental entre os atores que lidam com conhecimento, retomando conceitos obtidos no campo das ciências físicas e biológicas e que podem ser explorados em relação a fenômenos contemporâneos, porque permitem analisar a dinâmica do ritmo das tecnologias da informação e do próprio conhecimento. Como exemplo, o



enfoque do conhecimento em rede, segundo o físico Capra, (apud MORAES, 1997), ao considerar a natureza entendida através de suas relações mutuamente consistentes e da exigência de que seus componentes sejam constantes entre si e consigo mesmo, afirma: “Agora, nós nos estamos movendo em direção à metáfora do conhecimento como uma rede, mais do que uma construção, um tecido onde todos os elementos encontram-se conectados”.

Desenvolver capacidades de migrar, de mudar e desenvolver novas competências implica em capacidade de aprender. E somente seres vivos aprendem. E aprendem melhor quando se organizam em sociedade.

A engenharia do reinventar, o laço social em torno do aprendizado recíproco proposto por Lévy (1993) em função das novas tecnologias, da sinergia, das competências, da imaginação e da inteligência coletiva inclui dimensões éticas tão importantes quanto os conceitos cognitivos tecnológicos ou organizacionais. Esta constatação envolve velocidades e renovação de saberes, modificando radicalmente a nova natureza do trabalho “na qual a parte de transação de conhecimentos não pára de crescer. Trabalhar equivale, cada vez mais, a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 1993).

Os fundamentos para o sistema de participação através dos conceitos de interação e interatividade nos remetem ao diálogo proposto por Paulo Freire para estimular ações participativas, de senso pessoal e social das experiências e situações problematizadoras. Entender e interpretar o sentido do “diálogo” implica em identificar o pressuposto epistemológico interacionista. Significa incorporar uma prática político-democrática de aprendizagem, fundada numa concepção dialógica de respeito ao saber do outro, à práxis social nas formas de colaboração, organização, união e síntese social. Trata-se, sobretudo, de uma posição dialética de prática educativa de aprendizagem, frente aos conteúdos sociais, culturais e ao sujeito cogniscente. O aprendizado recíproco provindo de todo ato de comunicação, de toda relação humana mediada pela competência, de conhecimentos e identidades.

Duschatzky (apud LITWN, 2000, p.60), chama a atenção, nos levando a analisar o papel da educação a distância diante da diversidade que perpassa todo processo educacional. Para compreender a diversidade é preciso renunciar a irredutibilidade de um único mapa cognitivo que unifica histórias e experiências, já que não existe uma representação privilegiada da realidade. Na Educação a Distância isso significa

gerar propostas pluralistas que atendam e valorizem a diversidade, reconhecendo as múltiplas maneiras como cada cultura atribui significados e resolve seus problemas. O universal aparece então como um horizonte humano que possibilita a interculturalidade mediante o diálogo das diferenças.

Belloni (1999), enfatiza a necessidade de disponibilizar ferramentas pedagógicas na formação do indivíduo autônomo, com uma série de possibilidades de mudanças, a fim de obter o necessário processo de educação permanente e continuada em confronto ao ensino tradicional, que impõe para todos os indivíduos um único lugar, um único ritmo e um único percurso de aprendizagem. Está claro, para a autora, a necessidade de reestruturação das organizações educacionais, ao adotar o paradigma emergente, o qual incorpora todas as vantagens que as TICs podem oferecer. Demonstra evidências consideráveis no sentido que, sem essa reformulação nos processos educacionais, a introdução da modalidade de EAD pode não resultar no retorno esperado. A autora, no entanto, assegura que a EAD tende a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessários não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas também para assumir funções de crescente importância, especialmente, na educação da população adulta, que inclui o ensino superior regular e a variada demanda de formação contínua, gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Para melhor elucidar estas questões, a autora, em termos analíticos, aponta uma série de novas capacidades que as sociedades contemporâneas requerem dos indivíduos e dos trabalhadores em todos os setores econômicos, tais como: a autogestão no âmbito do trabalho e de aprendizagem, trabalho em grupo, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade. As demandas da sociedade, aliadas às demandas do ensino superior, configuram-se como necessidades básicas educacionais, principalmente no Brasil, onde tende a expandir sua oferta de serviços e novas ofertas de formação continuada. Com efeito, a EAD se insere como uma modalidade de educação que possibilita a resolução desses problemas.

Quanto à formação ao longo da vida, conclui a autora que, por tratar-se de um campo novo, requer a contribuição de todos os atores sociais e, além disso, de uma forte sinergia entre o campo educacional e o econômico na promoção de estruturas ligadas ao ambiente de trabalho.

Certamente, o avanço da tecnologia é visto como um grande viabilizador de

processos de transformação em organização e gestão de trabalho. Entretanto, fatos históricos indicam que as organizações educacionais não demonstram esses ganhos na sua prática. Ocorre que, a partir da problemática e inquietações em relação à formação continuada de professores universitários no cenário atual, tornou-se necessário buscar e criar condições objetivas e subjetivas que remetam a bases legais e conceituais, demonstrando elementos que possibilitem a ocorrência de formação continuada de professores nas universidades brasileiras.

Logo, os requisitos, elementos probatórios, circunstâncias e procedimentos para a regulamentação da EAD no Brasil foram amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. de 11/02/98), Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial nº 301 de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98). Posteriormente, em 3 de abril de 2001, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação lato e stricto sensu.

A partir da legislação pertinente à matéria, pode-se claramente observar a possibilidade de consolidação de cursos de pós-graduação, na modalidade a distância, para Programas Institucionais de Formação Continuada.

Além do amparo legal, a elaboração do Plano Nacional de Graduação, em 1999, reconhecendo as demandas e a necessidade de disponibilizar uma educação continuada em consonância com a legislação, destaca e afirma que a Educação a Distância é, sem dúvida, um recurso que as universidades deverão considerar para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de formação e qualificação profissional.

Nesse sentido, é útil enfatizar algumas premissas do Plano Nacional de Graduação (1999) quando apresenta como vantagem a possibilidade de se diversificar o elenco de cursos oferecidos pelas instituições de ensino, através da criação de um campus virtual, potencializando a capacidade instalada de cada instituição. Como consequência, os recursos existentes nas instituições poderão ser otimizados e colocados ao alcance de um número maior de pessoas. Além de chamar atenção para o fato de que para implantar, no Brasil, Curso de Educação a Distância, é necessário vencer uma série de desafios. O primeiro deles é a criação de uma cultura de Educação a Distância em nossas universidades, seguido, certamente, pela formação de professores para trabalhar com este tipo de processo

educacional. Um outro desafio é a necessidade imperiosa de se constituir equipes interdisciplinares para desenvolver os projetos. O documento explicita ainda que, por apresentar características próprias, a Educação a Distância deverá ser desenvolvida por grupos multidisciplinares e interdepartamentais formados para este fim. Esta posição reafirma, portanto, as bases conceituais de percepção ecológica, favorecendo a concepção de complexidade organizada e abordagem sistêmica das questões acima mencionadas.

É possível, ao nosso ver, fomentar programas de educação continuada de professores na modalidade a distância em mestrado e doutorado – a exemplo do Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER) - com a aplicação da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, aliado ao Programa Institucional de Capacitação Docente Técnica – PICDT, integrante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

É óbvio que há de se considerar os atuais indicadores de qualidade para Curso de Educação a Distância, conforme documento da Secretaria de Educação a Distância – MEC –, de maio de 2000. Entretanto, enquanto manifestação ou concretização de políticas públicas de qualidade de educação, haverá sempre a necessidade de se estabelecer rigorosos critérios operacionais de avaliação.

Até o momento, a vantagem na combinação e complementaridade de elementos dos documentos acima analisados é a forma mais apropriada para a estratégia de desenvolver programas ou projetos de EAD aliados as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs.

### **3 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – BAHIA: UM ESTUDO DE CASO**

Não é fácil, nem impossível. É uma tarefa.

Furter.

Hoje, criar e recriar uma Universidade, sem meias soluções, é uma tarefa de soberania e garantia de presente e de futuro. Frente ao atual modelo de Estado em construção, inspirado pelo ideário neoliberal, se sabe que o financiamento da educação superior parece estar, cada vez mais, fora da esfera das políticas públicas.

As crises e inovações, necessidades e demandas da Universidade Estadual de Santa Cruz têm se colocado com diferenças e semelhanças em relação a outras universidades. É uma universidade nova. Sua trajetória evolutiva de Federação de Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna – FESPI, à Universidade, tem demonstrado uma estruturação política e institucional que, gradativamente, transforma-se em sinônimo de políticas científicas e tecnológicas e, simultaneamente, na elaboração de políticas internas de interação com outras políticas governamentais. Quanto à formação e aperfeiçoamento do seu quadro docente, visa corresponder a padrões desejáveis de excelência, tendo em vista a consecução criteriosa da sua missão institucional.

#### **3.1 Da FESPI a UESC: aspectos institucionais**

As raízes históricas da Universidade Estadual de Santa Cruz advêm das escolas isoladas situadas no eixo Ilhéus – Itabuna, na Bahia. Com o objetivo de reunir e integrar estes estabelecimentos de ensino de 3º grau, em 1972, com o empenho e mobilização de educadores e lideranças regionais, passou-se a denominar Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna. De caracterização jurídica privada, era mantida pela Fundação Santa Cruz – FUSC, com orçamento oriundo de recursos da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – CEPLAC e complementados com taxas de anuidades e recursos do Estado.

Foi constituída das seguintes Unidades Federadas: da Faculdade de Direito de Ilhéus, autorizada pelo Decreto nº 48240, de 19.05.1960, que iniciou suas atividades em 02/01/1961; Faculdade de Filosofia de Itabuna, autorizada pelo Decreto nº

49058, de 05.10.1960, que iniciou suas atividades a partir de 02.01.1961 com os cursos de Filosofia, Letras e Pedagogia; Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna, autorizada pelo decreto 67/47 de 08.08.1970, que iniciou suas atividades em 01.03.1967 com o curso de Ciências Econômicas.

A consolidação da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna propiciou a criação de novos cursos como o de Estudos Sociais (Licenciatura 1º Grau); Faculdade de Filosofia, autorizado pela resolução 18/69, do Conselho Estadual de Educação – C.E.E. e reconhecida pelo decreto nº 67740; o Curso de Ciências Físicas e Biológicas (Licenciatura 1º Grau), autorizado pelo parecer nº 127/71 do Conselho Estadual de Educação – C.E.E.; e o Curso de Administração, sob a responsabilidade da Unidade Federada Faculdade de Ciências Econômicas, autorizado pelo decreto nº 77034.

Em 1971, o C.E.E. autorizou, pelo Parecer nº 128/71, o sistema de Licenciaturas Parceladas para o Curso de Filosofia, Pedagogia, Estudos Sociais, Letras e Ciências.

Em 1987, encaminhou-se uma proposta ao Governo do Estado da Bahia, objetivando a estadualização da FESPI. No ano seguinte, 1988, foi sancionada a Lei nº 4.816, que criou a FUNCRUZ, mantendo a denominação Fundação Santa Cruz, de direito público e vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, com a finalidade explícita de “promover a criação e manutenção de uma Universidade no sul do Estado”.

Ao extinguir a FUNCRUZ, a Lei nº 6.344, de 5 de dezembro de 1991, cria a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, compondo o quadro das entidades da administração indireta e integrando-se ao Sistema Estadual de Ensino na condição de fundação pública.

O parecer nº 055/93 do Conselho Estadual de Educação – CEE, de 4 de agosto de 1993, aprovou a transferência da antiga mantenedora para a UESC, sendo essas decisões corroboradas pelo Conselho Federal de Educação, no parecer de nº 171, de 15 de março de 1994.

Através da Lei nº 6.898, de 18 de agosto de 1995, e posteriormente, pela Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997, que reestruturou as universidades estaduais da Bahia, houve alterações na UESC quanto a sua personalidade jurídica e quanto a sua estrutura organizacional.

É assinado, em julho de 1999, o decreto nº 7.633, o qual credenciou a

Universidade Estadual de Santa Cruz.

É imprescindível lembrar que, por toda essa trajetória, perpassou a fibra de educadores e lideranças estudantis que lutaram bravamente por sua sobrevivência. A maior consequência desta luta propiciou este alicerce importante rumo à consolidação de uma Universidade, própria para abrigar e disseminar sonhos, utopias, saberes, direito, ética e estética.

Seu Campus ocupa uma área de 40 hectares, num conjunto arquitetônico de biblioteca, restaurante universitário e pavilhões de sala de aula, dentre outros. Estima-se cerca de 25.000 m<sup>2</sup> de área construída, que está localizada no km 16 da rodovia Ilhéus – Itabuna, no estado da Bahia. A Universidade é envolvida por densas folhagens de ipês, jequitibás, paus-brasil, cacaeiros, aromas sensuais de cajás, jenipapos e jabuticabas da Mata Atlântica, onde se pode saborear as culturas de todas as gentes. E nas palavras da mestra filósofa e poetisa Valdelice Soares Pinheiro, o seu campus está assim narrado em seu Poema de Primavera e de Paz (para uma Universidade que nasce):

***Este é um Campo***

***De Paz***

Aqui,  
De todos os dedos  
brotarão sementes  
e flores próximas  
anunciarão  
novos olhos,  
novos passos,  
nova luz  
e uma ternura nova  
Sobre o mundo.  
Aqui,  
numa canção de amor,  
todos os braços,  
cantarão o calor  
de todos os abraços.  
E na boca,  
e nas mãos,  
a flor nascida,  
o beijo irmão  
da palavra que sabe  
o gesto-leite  
do poder que cria.

Atualmente, com a dimensão nacional do seu vestibular, a UESC atrai estudantes das mais diferentes regiões do país para os seus cursos de graduação.

A Administração Superior é exercida por três Conselhos Superiores: Conselho Universitário-CONSU, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONSEPE e o Conselho de Administração-CONSAD. A teor do que dispõe o Estatuto da UESC, cabe a esses Conselhos deliberar sobre as questões macro da Instituição, definindo políticas e ações globais, além de funcionar como órgãos de recurso e de fiscalização. As decisões dos referidos Conselhos são executadas pela Reitoria, contando, para tanto, com as Pró-Reitorias, com as Assessorias e com cinco órgãos suplementares: Biblioteca, Editora, Imprensa Universitária, Prefeitura do Campus e Diretoria de Informática.

As formas de participação docente nas atividades da direção da instituição são exercidas pelos Departamentos e pelos Colegiados do Curso. A Administração Setorial da Universidade é exercida pelos Departamentos e Colegiados de Curso, conforme demonstram os quadros a seguir expostos.

Quadro 6: Cursos de Graduação – 2002

DENOMINAÇÃO	AUTORIZAÇÃO		RECONHECIMENTO	
	ATO	DATA	ATO	DATA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	LEI 6.344	05.12.1991	LEI 6.898	18.08.1995
ADMINISTRAÇÃO	77.034	16/01/76	923	21/09/79
AGRONOMIA	109	27/01/95	-	-
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	7531	18/02/99	-	-
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BACHARELADO)	7.530	18/02/99	-	-
COMUNICAÇÃO SOCIAL	7529	18/02/99	-	-
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	18/99	27/05/00	-	-
DIREITO	48.240	19/05/60	59.570	24/11/66
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	67.147	08/08/70	74.866	12/11/74
ENFERMAGEM	52.497	23/06/86	067/97	11/07/97
FÍSICA (BACHARELADO)	7.530	18/02/99	-	-
MATEMÁTICA (BACHARELADO)	7.530	18/02/99	-	-
MEDICINA VETERINÁRIA	105	27/11/96	-	-
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)	7.530	18/02/99	7530	18/02/99
FILOSOFIA (LICENCIATURA)	49.058	15/10/60	63.737	16/12/68
FÍSICA (LICENCIATURA)	7.530	18/02/99	7530	18/02/99
GEOGRAFIA (LICENCIATURA)	484/87	1987	706	16/06/97
HISTÓRIA (LICENCIATURA)	484/87	1987	706	16/06/97
LETRAS (LICENCIATURA)	49.058	05/10/60	6.373	10/02/68
MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	7.530	18/02/99	7530-	18/02/99
MEDICINA	Res. 13/00	-	-	-
QUÍMICA (LICENCIATURA)	7530	18/02/99	7530	18/02/99
PEDAGOGIA	49.058	05/10/60	6.373	10/12/68

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Modalidade a Distância, 2001



### 3.1.1 Educação Continuada na UESC: um enfoque na Pós-Graduação

No que tange a evolução histórica do corpo docente – **educação continuada**, nos níveis de pós-graduação, será demonstrada uma seqüência evolutiva, que tem como base dados coletados nas instâncias institucionais de Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP, no Núcleo de Pós-Graduação – NUPE, na Gerência Acadêmica – GERAC, na Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, na Secretaria Geral – SECREGE e na Secretaria de Pós-Graduação – SEPOG.

Considera-se válido expor os quadros e gráficos demonstrativos, de forma sintética, com os totais gerais da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, e de forma analítica, através do desempenho da evolução da qualificação docente nas suas áreas departamentais específicas, buscando uma avaliação criteriosa da situação.

Com um recorte de dados dos anos 70, objetivou-se ancorar a situação nas origens históricas do problema. Em seguida, toma-se como referência a década de 90, caracterizada como marco de transição institucional da Federação de Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna - FESPI para Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, quando, efetivamente, consolidou-se esta Universidade.

Assim sendo, observa-se a representação inicial da situação da FESPI/UESC, conforme demonstra a Tabela 1 e Figura 1, expostas a seguir:

Tabela 1: Qualificação de docentes da FESPI / UESC (1974 – 1979)

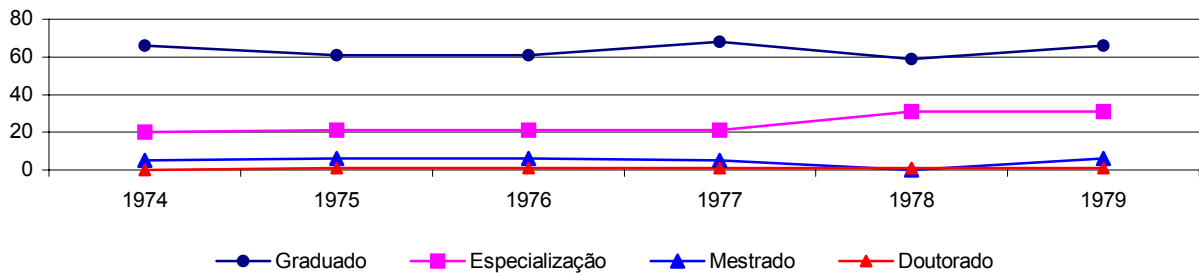
TITULAÇÃO	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Graduado	66	61	61	68	59	66
Especialização	20	21	21	21	31	31
Mestrado	05	06	06	05	10*	06
Doutorado	--	01	01	01	01	01
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>	<b>89</b>	<b>89</b>	<b>95</b>	<b>101</b>	<b>104</b>

Fonte: Relatórios FESPI/SECREGE -1974/1979

10\* cursando

No cenário nacional das políticas educacionais constata-se que, somente a partir da Lei nº 5.540/68, a chamada Lei da Reforma Universitária, deu-se a institucionalização da pós-graduação no Brasil como instância formadora dos professores de ensino superior, sendo que a sua consolidação foi desenvolvida na década de setenta, conforme ensina Nunes (*apud* ROSEMBERG, 1978, p.25).

Figura 1 – Gráfico de qualificação de docentes da FESPI / UESC (1974 – 1979)



Fonte: Relatórios FESPI/SECREGE -1974/1979

Baseadas em investigações de estudos de autores como Chagas Filho (1952, 1962a, 1962b), Cunha (1996), Fávero (1980, 1989), Góes (1961), Nunes (1978) e Oliveira (1978), as preocupações com o ensino para graduados datam da década de 30, quando foram criadas as primeiras universidades brasileiras. Seus quadros docentes foram compostos por professores estrangeiros ou brasileiros tão-somente graduados. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação “eram esporádicos e não disciplinados” (ROSEMBERG, 2002, p. 24).

Pelas décadas de 60 e 70 perpassa o regime político autoritário, as contradições do desenvolvimento dos modelos econômicos e os resíduos arcaicos da cátedra vitalícia. Conforme Marques (*apud* ROSEMBERG, 1992, p. 28), a Universidade era constituída por “um aglomerado de cátedras soberanas” e, para cada uma delas, havia um professor catedrático, seus colaboradores e auxiliares, os quais eram escolhidos sem a exigência de uma formal e sistemática preparação para a docência.

Ainda que a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/68, eliminasse o sistema de cátedra, o quadro de qualificação docente da UESC permanece inalterado até o período de 1978, quando a FESPI concedeu bolsas de estudo, beneficiando alguns professores em cursos de especialização, consoante relatórios institucionais (1978/1979). Nesse período, observa-se que o número de professores com título de especialização avança de vinte para trinta e um especialistas.

Sabe-se que, no mesmo período, os profissionais docentes com nível de *stricto sensu* eram advindos da CEPLAC, a título de cooperação técnica, e de número reduzido, conforme se verifica na tabela 1.

Na década de 90, tem-se como base a ênfase a alguns fatores que podem ser pontuados como estruturadores de uma mudança do quadro institucional, em referência à formação continuada de docentes. Logo, destaca-se como fator decisivo a própria consolidação da instituição enquanto universidade. Esse fator é acrescido pelas diretrizes indicadas na nova LDB, pelas exigências do MEC, bem como, pelos parâmetros de avaliação das universidades brasileiras. Obviamente, não se pode desconsiderar as motivações de muitos professores que, de forma livre e espontânea, procuram a sua atualização e aperfeiçoamento profissional.

Os anos iniciais deste período são marcados por uma incipiente política de qualificação. Daí conclui-se que os procedimentos de qualificação docente estão caracterizados enquanto demandas espontâneas, atendidas com incentivos do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PIDCT/CAPES.

Um outro fator que pode ser considerado como modificador inicial desse quadro, mas num percentual mínimo, está inserido no processo de seleção pública realizada em 1991 - ano da criação da UESC. A realização de concursos públicos posteriores contribuíram, decisivamente, para evolução da qualificação docente, exigindo qualificação ao nível de *stricto sensu* devido ao critério básico.

Ainda nesse contexto, a tendência evolutiva é favorecida em razão da implantação e expansão dos primeiros cursos *lato sensu*, elaborados e executados pela UESC, com vistas para a demanda externa, atendendo, também, a demandas internas. Até o período de 1994, são registrados os novos cursos de: Desenvolvimento e Gestão Ambiental, Planejamento e Políticas Educacionais, Direito Processual Civil, Economia Regional, Metodologia do Ensino Superior, Ciências Física e Matemática, Epistemologia Genética e Educação, Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus e Saúde Pública: Habilitação Sanitarista, a exceção do curso de História Regional, este realizado em convênio com a UCSal.

A reestruturação das universidades estaduais da Bahia, possibilitada através da Lei nº 6.898, de 18 de agosto de 1995, e, posteriormente, da Lei de nº 7.176 de 10 de setembro de 1997, confere a UESC uma nova estrutura organizacional.

Com efeito, face à reorganização institucional, foi possível, em 1995, a realização do primeiro concurso público. Conseqüentemente, incrementa-se a oferta de cursos *stricto sensu*, a exemplo da criação do mestrado institucional de Ecologia e Gestão Ambiental, além do mestrado de Educação, conveniado com a UFBA. Ainda em matéria de especialização, surgem os cursos de Engenharia de Produção Agro-

industrial e de Psico-pedagogia.

A partir da vigência da Lei nº 9.394/96, Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional, verifica-se, sensivelmente, dimensões de uma política de qualificação docente. É realizado o segundo concurso público da Universidade Estadual de Santa Cruz.

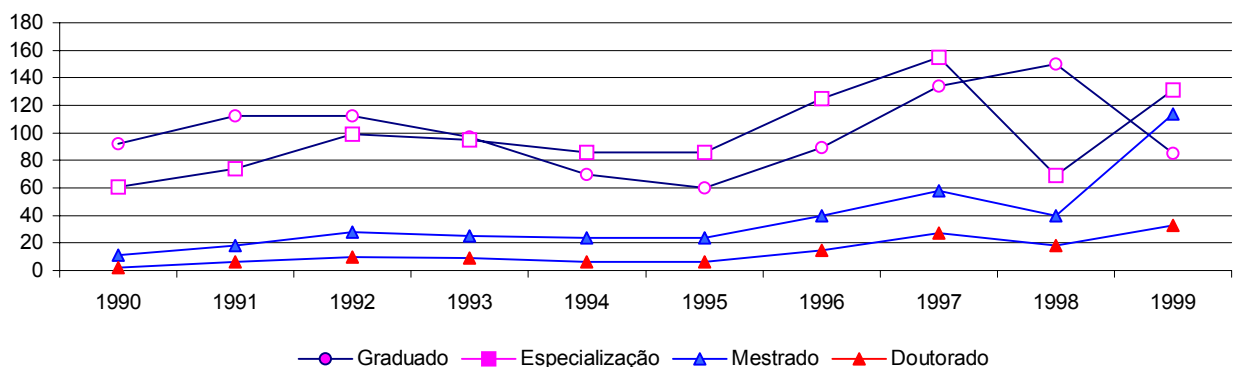
Consoante verifica-se na Tabela 2 e Figura 2, a década de 90 apresenta uma dinâmica modificadora na qualificação docente da UESC. A formação docente ocupa espaços expansivos a partir de 1996. De acordo com a consolidação dos dados expressos no referido ano, 55 docentes estavam cursando pós-graduação (lato e stricto sensu). Em 1997, o contingente elevou-se para 85 docentes, configurando, assim, um crescimento de 54,55%.

Tabela 2: Evolutivo da qualificação de docentes da FESPI / UESC (1990 – 1999)

TITULAÇÃO	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Graduado	92	112	112	97	70	60	89	134	150	85
Especialização	61	74	99	95	86	86	125	155	69	131
Mestrado	11	18	28	25	24	24	40	58	40	114
Doutorado	02	06	10	9	06	06	15	27	18	33
<b>TOTAL</b>	<b>166</b>	<b>210</b>	<b>249</b>	<b>226</b>	<b>186</b>	<b>176</b>	<b>269</b>	<b>374</b>	<b>277</b>	<b>363</b>

Fontes: Relatórios da FESPI/ GERHU – 1990/1994, PROPP/1999, PROGRAD/2002

Figura 2: Gráfico evolutivo da qualificação de docentes da FESPI / UESC (1990 - 1999)



Fontes: GERHU (Gerencia de Recursos Humanos)  
Relatórios da FESPI  
PROPP/1999  
PROGRAD/2002  
GERAC/ agosto de 2002

No ano de 1998, os docentes ingressantes, ao se afastarem dos programas de

qualificação para buscar em outras instituições os cursos pertinentes às suas áreas e motivações, provocaram o fenômeno da diminuição do seu número na Instituição.

Ainda nesse período, o Relatório da PROPP (2000, p. 53) menciona:

A política de capacitação docente da UESC, enquanto um conjunto de ações que visam a favorecer meios de qualificar os professores da Instituição através da realização de cursos de Pós-Graduação, particularmente ao nível *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), em Instituições reconhecidas no país e no exterior, bem como na própria UESC, através do oferecimento de concursos públicos para professor.

O documento acima citado enumera as quatro diretrizes que norteiam a Políticas de Capacitação de docentes da UESC, a saber:

Nível de doutorado; áreas de interesse na formação de núcleos de pesquisa em áreas de excelência e implantação de reforço de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; quadros de departamentos de nível de doutorado, cujo a titulação não atinge patamar desejável; cursos de graduação cuja titulação não atinge patamar desejável, com candidaturas em áreas específicas (PROPP, 2000, p. 53).

Ainda em relação à Política Institucional de Capacitação Docente, o relatório aponta como relevantes o Programa Institucional de Apoio a Capacitação Docente – PIACDT e o Programa de Absorção de Doutores – PAD, consignando que “o esforço de promoção da capacitação docente, não tem sido suficiente para atender a necessidade de formação de massa crítica” (Relatório da PROPP 2000, p. 11).

Ademais, ao considerar-se a necessidade de apoio institucional à qualificação do corpo docente da UESC, a Resolução CONSU nº 02/98 institui o programa de ajuda de custo para docentes técnico-administrativos em cursos de Pós-Graduação.

O ano de 1999 notabiliza significativos índices de renovação nos quadros da UESC. Nesse período acontecem mestrados institucionais em Economia, Enfermagem, Matemática e Geografia e o doutorado em Educação, por intermédio de convênio com a UFBA.

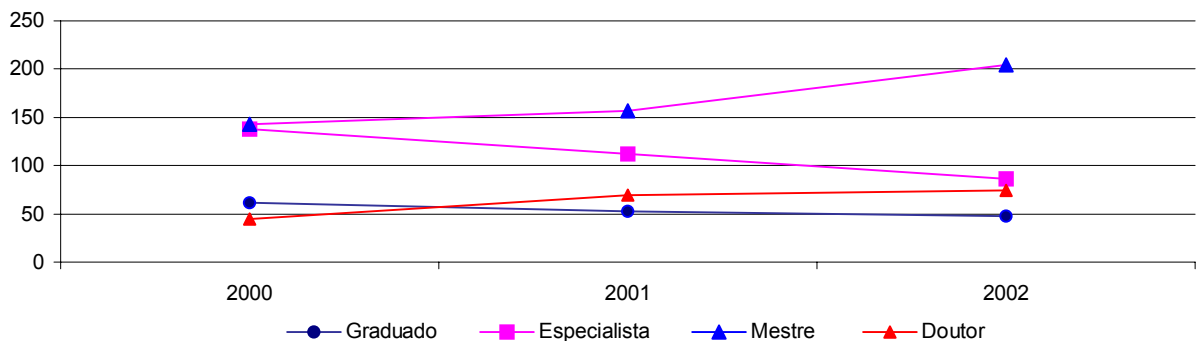
Na busca pela qualificação docente, os esforços que vêm sendo desenvolvidos tornam-se visíveis entre os anos de 2000 e 2002 (Tabela 3 e Figura 3). Nessa oportunidade, são realizados, respectivamente, o mestrado interinstitucional em Direito, em convênio com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, os mestrados interinstitucionais de Administração, de Profissional em Saúde Coletiva e Enfermagem, estes em convênio com a UFBA. Promovido pela UESC, atualmente, realiza-se o mestrado de Cultura e Turismo.

Tabela 3: Titulação do corpo docente atualmente em exercício na UESC / 2000 - 2002

TITULAÇÃO	2000	2001	2002
Graduado	62	53	48
Especialista	138	112	86
Mestre	143	157	204
Doutor	45	69	74
TOTAL	388	391	412

Fonte: PROPP / agosto/2002

Figura 3: Gráfico da titulação do corpo docente atualmente em exercício na UESC / 2000 - 2002



Fonte: PROPP / agosto/2002  
GERAC/ agosto de 2002

Atualmente, na política de qualificação do quadro docente de professores concursados, prioriza-se, além da titulação, o regime de trabalho de 40 horas e/ou dedicação exclusiva. Essa medida pode ser interpretada como uma decisão política para efetiva consolidação universitária, pautada nas exigências de pesquisa e extensão.

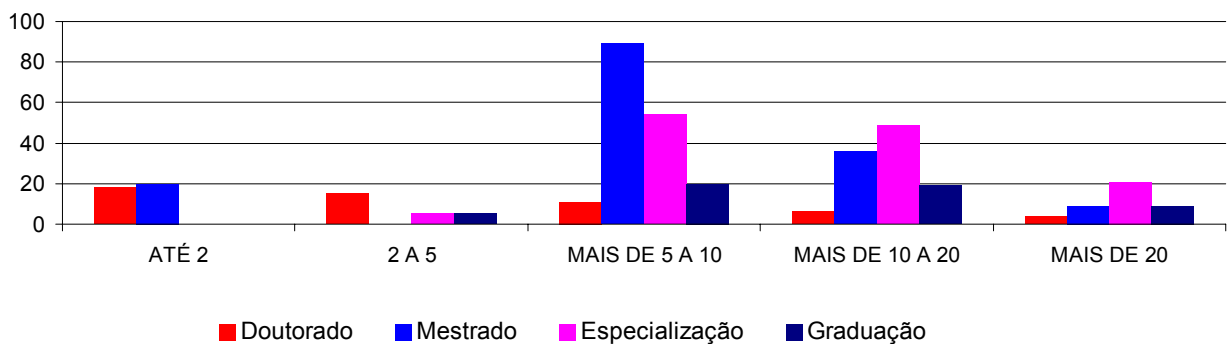
A tabela 4 e a Figura 4 expressam o declínio e a inversão de tendências modificadoras no quadro de docentes da UESC. Com base no Relatório de Pesquisa e Pós-Graduação da UESC (2000, p.79), o Plano de Expansão Institucional, traçado pela PROPP, deliberou como meta numérica que, até o ano de 2003, a composição do quadro docente da UESC deveria alcançar o patamar de 25% dos profissionais com nível *stricto sensu* – doutorado - e 60% para profissionais com nível *stricto sensu* – mestrado. No ano de 2002, constata-se, no entanto, o registro de 17% de doutores e 49% de mestres.

Tabela 4: Corpo docente atualmente em exercício na IES  
Titulação por tempo de serviço da IES  
Tempo de serviço na IES em anos – 2000/2001

TITULAÇÃO	TEMPO DE SEVIÇO NA IES EM ANOS					TOTAL	%
	ATÉ 2	2 A 5	MAIS DE 5 A 10	MAIS DE 10 A 20	MAIS DE 20		
Doutorado	18	15	11	06	04	54	13,85
Mestrado	20	00	89	36	09	154	39,49
Especialização	00	05	54	49	21	129	33,08
Graduação	00	05	20	19	09	53	13,58
TOTAL	38	25	174	110	43	390	
%	9,74	6,41	44,61	28,21	11,03		100,00

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas/ Modalidade a Distância – 2001

Figura 4: Gráfico do corpo docente em exercício na IES / 2002



Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas/ Modalidade a Distância - 2001

A demonstração da tabela 5 e da Figura 5, juntamente com as perspectivas dos docentes em processo de qualificação, conforme se depreende da tabela 4, notabiliza os significativos índices de renovação no quadro docente da UESC, o que atesta o incremento de uma trajetória política de consolidação rumo a um processo de educação continuada.

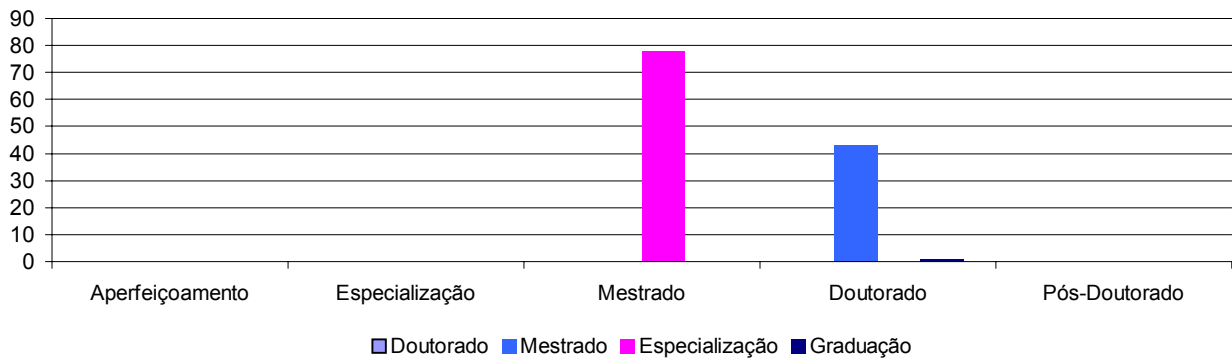
Em 1999, ao retomar a meta geral já indicada pela PROP, é estabelecido para o quadro docente da UESC um percentual de 25% para doutores e de 60% para mestres, pretende-se descrever setorialmente, por departamento, a ocorrência relativa ao processo de qualificação docente.

Tabela 5: Política de qualificação docente  
Docentes em processo de qualificação  
Titulação pretendida – 2000/2001

TITULAÇÃO ATUAL	APERFEIÇOAMENTO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	TOTAL	%
Doutorado							
Mestrado				43		43	35,2
Especialização			78			78	64,0
Graduação				1		1	0,8
TOTAL			78	44		122	
32%			64%	36%			100%

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas/ Modalidade a Distância – 2001

Figura 5: Gráfico dos docentes em processo de qualificação



Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas/ Modalidade a Distância – 2001

A análise das Figuras 6, 7, 10, 11 e 13, respectivamente, relativas aos departamentos de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e Tecnológicas e de Ciências Agrárias e Ambientais, apresentam percentuais de qualificação docente acima da meta proposta de 25% para doutores, enquanto os departamentos de Ciências da Saúde e Letras & Artes, ultrapassam os níveis esperados em relação à meta estabelecida de 60% para mestres. Pode-se inferir, a partir do cruzamento desses dados que, o número de doutores expressa uma inversão em relação ao número de mestres. Isso porque, trata-se de um processo ascendente.

Os departamentos de Ciências da Educação e de Filosofia e Ciências Humanas apresentam baixo índice de doutores, entretanto se encontram em níveis esperados de mestrado, conforme Figuras 12 e 9.

A figura 8 representando a qualificação docente do departamento de Ciências Econômicas expressa um percentual médio esperado tanto em relação a docentes



com mestrado quanto ao doutorado.

Os departamentos de Ciências Administrativas e Contábeis e de Ciências Jurídicas, conforme figuras 14 e 15, registram percentuais mínimos. Em comparação a outros departamentos.

### 3.1.2 Situação da Titulação Docente – Uesc 2002

Tabela 6: Departamento:  
Ciências Biológicas

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	01
Especialistas	0
Mestres	28
Doutores	22
Total	51

Figura 6: DCB

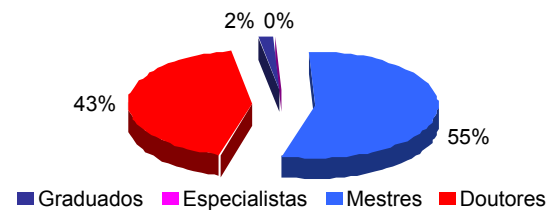


Tabela 7: Departamento:  
Ciências Agrárias e Ambientais

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	04
Especialistas	02
Mestres	34
Doutores	18
Total	58

Figura 7: DCAA

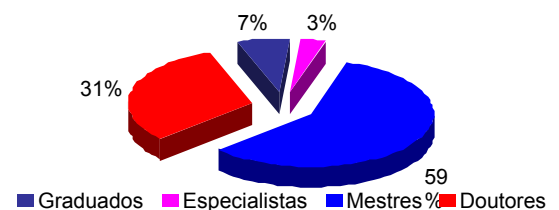


Tabela 8: Departamento:  
Ciências Econômicas

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	06
Especialistas	08
Mestres	14
Doutores	03
Total	31

Figura 8: DCE

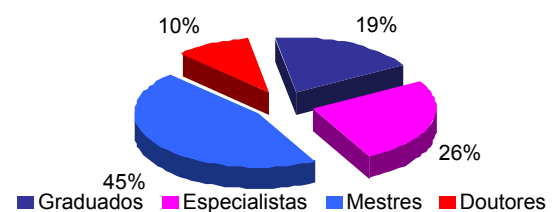


Tabela 9: Departamento:  
Filosofia e Ciências Humanas

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	09
Especialistas	12
Mestres	35
Doutores	06
Total	62

Figura 9: DFCH

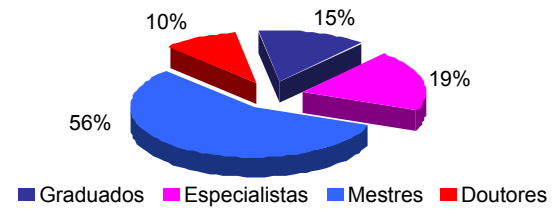


Tabela 10: Departamento:  
Ciências Exatas e Tecnológicas

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	03
Especialistas	10
Mestres	22
Doutores	19
Total	54

Figura 10: DCET

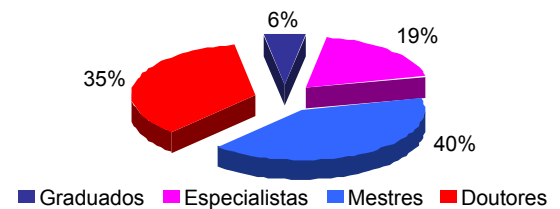


Tabela 11: Departamento:  
Letras e Artes

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	02
Especialistas	08
Mestres	21
Doutores	03
Total	34

Figura 11: DLA

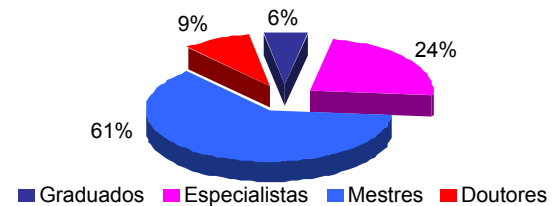


Tabela 12: Departamento:  
Ciências da Educação

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	02
Especialistas	10
Mestres	13
Doutores	01
Total	26

Figura 12: DCIE

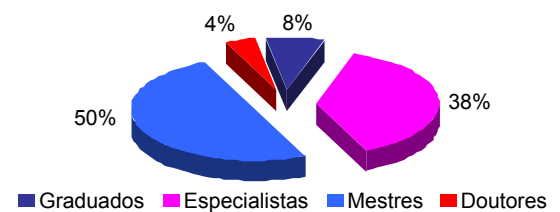


Tabela 13: Departamento:  
Ciências da Saúde

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	1
Especialistas	15
Mestres	28
Doutores	1
Total	45

Figura 13: DCS

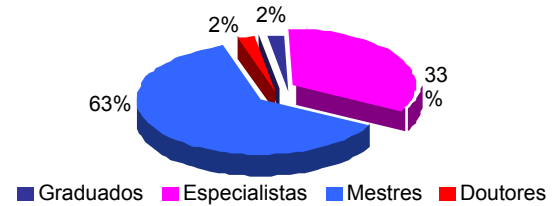


Tabela 14: Departamento:  
Ciências Administrativas e Contábeis

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	05
Especialistas	09
Mestres	05
Doutores	00
Total	19

Figura 14: DCAC

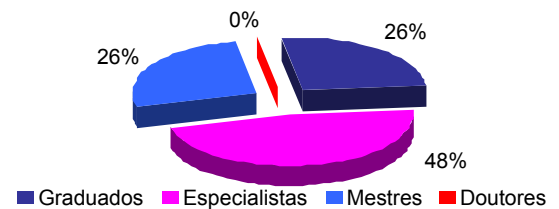
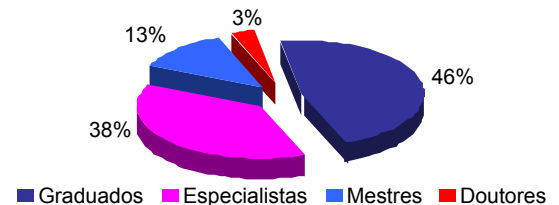


Tabela 15 - Departamento:  
Ciências Jurídicas

TITULAÇÃO	Nº
Graduados	15
Especialistas	12
Mestres	04
Doutores	01
Total	32

Figura 15: DCJ



### 3.2 Das Iniciativas e Programas de Educação Continuada e a Distância na UESC – BA

Visando organizar-se um consórcio de Universidades do Estado da Bahia como requisito para o desenvolvimento de um programa universitário de formação de professores universitários em serviço, foi proposta e realizada pela UFBA, em 1994, uma reunião com a participação de representantes da UESC, juntamente com a UNEB, FEBA, UFBA, UCSal. Desta ação criou-se uma comissão para implantar e desenvolver o Programa de Educação Continuada e a Distância na UESC, mediante

Portaria nº 099 de 25.05.94.

Nesse período, em resposta a proposta da UnB, ainda registra-se a participação da UESC no Consórcio Interuniversitário para desenvolver ações em Educação Continuada e a Distância.

Após esses eventos foi elaborada uma proposta de criação do Núcleo Temático de Educação a Distância – NEAD, objetivando institucionalizar o Programa de EAD na UESC.

No relatório da Comissão para Implantação e Desenvolvimento do Programa de Educação Continuada e a Distância da UESC (1995, p.21-22), as diretrizes do Núcleo estão assim descritas:

Através de ações concretas, o NEAD se consolidará com trabalhos interdisciplinares, para: a) alcançar diversos segmentos sociais, a fim de socializar o saber, viabilizando a democratização do ensino; b) contribuir para a formação do cidadão; c) tentar reverter o quadro regional, caracterizado pelo analfabetismo, pela violência, pelo individualismo, pela monocultura; d) utilizar o potencial de comunicação da região, muito bem servida por emissoras de rádio e televisão.

Entretanto, não houve continuidade das ações desse programa.

Em 2002, a UESC implantou o seu Programa de Educação a Distância, cuja coordenação é vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Assim, passou a integrar a rede de universidades públicas brasileiras – UniRede - e se constituiu em um núcleo estatal de EAD.

Atualmente, responsabiliza-se pela execução do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – MEC, a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede - e as Secretarias Estaduais de Educação.

No entendimento de que a EAD se apresenta como uma alternativa para suprir as necessidades diversificadas de qualificação e atualização profissional, a UESC participa do Programa de Formação Continuada de Professores do Estado da Bahia, desenvolvido pela SEC-BA e sob a coordenação do Instituto Anísio Teixeira – IAT. Assim, integra o comitê gestor instituído pela SEC e se responsabiliza pela elaboração e implantação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, na modalidade de Educação a Distância. O programa tem a participação de outras universidades baianas (UEFS, UESB, UNEB, UCSal, UFBA, UNIFACS) e objetiva oferecer cursos de graduação para docentes da rede pública (Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas p. 5,6).

### 3.2.1 Infraestrutura: Laboratórios, Parque e Equipamentos tecnológicos

Fundada no Relatório Anual de Atividades (2000 p.83 - 84), a UESC aumentou em 25% seu parque instalado no exercício de 2000. A utilização de equipamentos pelo setor acadêmico está no patamar de 61%, fato este que ganha relevância, notadamente por se tratar de uso da ferramenta para o ensino, pesquisa e extensão. A rede acadêmica possui hoje 708 pontos de rede espalhados pelo campus, onde é possível, com o compartilhamento de impressoras e arquivos, acessar a internet e recursos da rede local.

Além disso, foi disponibilizado um Kit Vídeo Conferência/Auditório pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, através do setor de Coordenação de Projetos Educacionais (COPE). Não se pode esquecer que o Curso de Comunicação Social conta com um laboratório de som que dispõe de material para gravação e reprodução de áudio com bases eletromagnéticas e digitais, tudo com o propósito de fornecer o mais completo suporte técnico.

Com efeito, cabe ressaltar que, na UESC, esses elementos contam com uma equipe especializada e multidisciplinar, podendo, tão logo, configurar ambientes virtuais de aprendizagem a serviço de cursos de EAD.

#### **4 DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA NA UESC-BA: PRESSUPOSTOS LEGAIS E CONCEITUAIS**

Os princípios contidos na Constituição Federal de 1988 (art. 205 e seguintes), na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96, assim como no Decreto Nº 2494/98, constituem a base fundamental para institucionalização, decisões políticas e planejamento educacional de EAD, incluindo-se a educação continuada.

Nesse sentido, a legislação revela-se como um instrumento eficaz de mudanças, o qual possibilita a concretização de um paradigma institucional e de uma educação voltada para a sociedade contemporânea. Esta sociedade, caracterizada por uma prática trans-cultural e transnacional, marca o cenário da produção intelectual com altos níveis de complexidade de atuação humana.

Os processos de Educação Continuada, tanto do ensino presencial, quanto da Educação a Distância com o uso da computação e das práticas telemáticas, constituem-se em veículos de democratização qualitativa de processos educacionais, devidamente organizados e estruturados com base em concepção, produção, difusão, implantação, avaliação e gerenciamento de experiências inovadoras.

A esse respeito, interessa-nos o pensamento de Campos (1996), que trata de uma concepção filosófica do gerenciamento pelas diretrizes, centrado no foco de que os resultados são conseguidos pela atuação criativa e dedicada das pessoas, e, sobretudo, enquanto valoriza o esforço de todos. Segundo o autor, esse processo é implementado para conduzir às mudanças que se fazem necessárias para que os resultados possam ser atingidos. No entanto, adverte que “muitas pessoas ainda acreditam que podem obter resultados sem promover mudanças”. (Campos, 1996, p. 40)

Senge (1999), afirma que os processos de crescimento e mudanças profundas exigem investimento de tempo, energia, recursos, inovações em infra-estrutura e desenvolvimento de capacidades de aprendizagem. Fica bastante claro que aprendizagem requer tempo. O autor resgata a palavra “metanóia”, que significa mudança de mentalidade. Para os gregos, significava uma mudança ou alteração

fundamental ou, mais literalmente, transcendência (“*meta*” – acima ou além) da mente (“*noia*” – da raiz, “*nous*”, de mente).

Atualmente, a UESC tem como meta prioritária e de urgência qualificar o seu corpo docente. O presente trabalho dá margem a apresentar como sugestão algumas diretrizes em função do exame analítico do processo de educação continuada dos docentes da referida instituição.

O oferecimento de um Programa de Educação Continuada, baseada em necessidades já identificadas, impõe estudo e planejamento estratégico, além da determinação da capacidade e estruturação básica da proposta a ser adotada.

Ao tratar de planejamento estratégico, MINTZBERG (2000) aponta uma revisão de literatura na área administrativa de dez abordagens de Escolas. Para abordar aspectos de estratégias para planejamento de ações, há que se considerar os princípios das seguintes escolas: Escola do Aprendizado, por sua característica estratégica de como abordar processos emergentes; Escola Cultural, onde se considera a formação estratégia enquanto um processo coletivo; e, finalmente, a Escola da Configuração, por abordar as questões enquanto processos de transformação.

A utilização dessa multireferência é possível graças à própria concepção da obra do autor que, de início, expõe para reflexão a metáfora da fábula dos Cegos e o Elefante. Esta fábula apresenta a situação-problema, pela qual cada um dos cegos toca apenas uma parte do elefante e, sem enxergar o animal por inteiro, expressam opiniões isoladas e rígidas. Embora cada um estivesse, em parte, certo, todos estavam errados.

Convém considerar que a problemática do planejamento envolve procedimentos de discussão, decisões e combinações de motivações e especificidades a fim de que sejam elaborados conteúdos voltados para uma demanda existente. Desta forma, adquire-se um valor significativo, uma vez que atende e confunde-se com aspirações e desejos.

Além disso, é de fundamental importância a inserção do estudo de viabilidade para utilização de recursos humanos e tecnológicos de laboratórios, parques e equipamentos existentes no centro universitário, bem como a programação de recursos orçamentários, o que garante recursos financeiros, humanos e materiais suficientes e disponibilizados em época oportuna.

O desdobramento em Políticas de Planejamento surgirá a partir do

estabelecimento de visão, metas e respectivas ações, a curto e médio prazo. As soluções e providências surgirão a partir de parcerias interdisciplinares e interinstitucionais e, por conseguinte, da ótica de novos modelos de Educação Continuada na modalidade de EAD, a qual leve em consideração noções fundamentais da concepção emergente de redes enquanto estruturas de auto-organização.

Esses termos evocativos, utilizados amplamente em diferentes contextos, são resgatados da compreensão teórica e da contribuição de conceitos inerentes a Biologia quanto à apreciação da importância dos padrões comuns de organização, na forma de redes que podem ser observados em todos os sistemas vivos.

Assim sendo, concorda-se com Capra (1996), que toma como referência a mudança dinâmica frente à emergência da concepção de auto-organização, denotando perspectivas de processos de transformação nas décadas de 70 e 80. O autor considera as idéias aprimoradas e elaboradas por pesquisadores de vários países que exploram o fenômeno da auto-organização em muitos sistemas diferentes, do muito pequeno ao muito grande – Ilya Prigogine na Bélgica, Hermenn Haken e Manfred Eigen na Alemanha, James Lovelock na Inglaterra, Lynn Margulis nos Estados Unidos, além de Humberto Maturana e Francisco Varela no Chile. Os resultantes modelos de sistemas auto-organizadores referendados por estes autores compartilham as seguintes características-chave: a permanente criação de novas estruturas e novos modos de comportamento inerentes aos processos de desenvolvimento de aprendizagem e evolução; os modelos de auto-organização ligados ao fato de que todos eles lidam com sistemas abertos, afastados do equilíbrio descritos por equações não-lineares, ou seja, é necessário um fluxo constante de energia e de matéria para que ocorra a auto-organização; a interconexidade não-linear dos componentes do sistema.

Constatando essas três características, Capra (1996) resume a auto-organização como emergência espontânea de novas estruturas e novas formas de comportamentos em sistemas abertos, afastados do equilíbrio e caracterizados por laços de realimentação internos e descritos matematicamente por meio de equações não-lineares.

A contribuição desses conceitos para o incremento da Educação Continuada, associada à expansiva demanda interna e externa de serviços, impõe reflexões aprofundadas nas motivações de docentes e no reordenamento de atividades



organizacionais na UESC. Tais considerações colocam em cheque o padrão institucional frente ao desenvolvimento da sociedade contemporânea, ao tempo que exigem novas relações entre informações, conhecimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Traçar metas para aprendizagem organizacional é um trabalho que requer planos operacionais, pautados em processos capazes de atender demandas voltadas para as mudanças que o conhecimento e trajetórias das redes provocam no aperfeiçoamento de Educação Continuada de Docentes.

Evidentemente, todas estas questões deverão ter o seu desenho e facilitação realizadas por intermédio de métodos de moderação, os quais serão utilizados como ferramentas de novas práticas e de novas formas de agir e de se comunicar.

#### **4.1 Educação Continuada na Modalidade de EAD: novas questões, novas propostas**

Embora a aventura da evolução de conceitos educacionais e da comunicação demonstre vantagens reconhecidas, especificamente para a EAD - conforme explicitações em capítulos anteriores -, assiste-se ainda alguns argumentos contrários a essa modalidade na própria comunidade acadêmica. Isso porque há quem considere a presença física do professor imprescindível para a aprendizagem do aluno, e, notadamente, a tendência observada de confundir a EAD com ensino supletivo e como instrução, desconhecendo, dessa forma, a epistemologia inerente a esta modalidade de ensino, bem como as contribuições conceituais dos aspectos fundamentais da EAD que merecem nossa atenção, tais como: autonomia do aluno, interatividade, inovação, criatividade e flexibilidade. (TELES e POLAK, 1999).

As novas questões postas pelo impacto tecnológico sobre a formação de profissionais requerem, conforme a lição de Masetto (1998), diferentes qualidades de serviço, revisão das categorias ocupacionais, formação continuada dos profissionais, e, sobretudo, novas capacitações, a exemplo da adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação de profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação.

No âmbito da pós-graduação, amplia-se práticas e propostas na perspectiva da tele-educação. O fenômeno da globalização cultural se consolidou e deflagrou uma

série de processos diferenciados no campo da Educação Continuada. Ao destacar a EAD como uma ação sistemática, um conjunto de diversos recursos didáticos estão aliados a tutoria que oportunizam a aprendizagem autônoma dos alunos. Trata-se, pois, da possibilidade de se educar, o que supera a questão tempo/espço. O sujeito vivencia o dinamismo do processo social, mobilizando, assim, competências tecnológicas e humanas de várias áreas do saber através de processos inovados de aprendizagem. (ARETIO, 1990, TELES e POLAK)

Nos níveis de pós-graduação *Stricto* ou *Lato Sensu*, onde os profissionais atingem graus cada vez maiores de liberdade e autonomia acadêmica, já existem alguns modelos de instituições nacionais altamente produtivas que reconhecem esta dimensão de atualização profissional. Fundadas em marcos legais e teórico-metodológicos, estas instituições estão a frente na implantação e implementação de pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, seguindo a dinâmica de características próprias da EAD. Cursos de mestrado e doutorado realizados com momentos presenciais e outros momentos constituídos em ambientes de aprendizagem utilizam-se da telemática.

Nesse sentido, elementos e condições metodológicas e outros aspectos para definir e assegurar processos de educação continuada na modalidade de EAD na UESC, demandam questões, tais como: confronto entre tradições educacionais, mobilização acadêmica, decisões políticas, pesquisas, assessoramento, disponibilização e manutenção de suportes técnicos, que visem propostas, organização e *práxis* de equipes multidisciplinares.

A identificação de elementos para novas propostas deverá ser embasada no desenvolvimento e inserção de novos relacionamentos departamentais, interdepartamentais e, certamente, nas instâncias acadêmicas e de gestão administrativas. Para que isso se concretize, é fundamental incorporar-se ao cotidiano das discussões, princípios e conceitos de mediação enquanto desenho e facilitação de processos de discussão grupal.

## **4.2 Diretrizes Básicas**

A fim de conceber e organizar diretrizes básicas para programas de educação

continuada na modalidade de EAD, impende-se necessário a reestruturação de políticas institucionais que visem incluir no seu projeto pedagógico estratégias claramente definidas, de modo que se possibilite operar, de forma integrada e ampliada, funções de intermediação, recursos orçamentários e aperfeiçoamento profissional.

Assim, tomando-se como fundamento os referenciais legais, conceituais e teórico-práticos - já demonstrados no decorrer deste trabalho -, é possível expressar três amplos eixos, em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas como diretrizes e enquanto estratégias necessárias à implantação de programas e projetos de Educação Continuada na modalidade de EAD.

#### **4.2.1 Eixo articulador de diferentes âmbitos da organização institucional**

Ao se definir políticas voltadas para Educação Continuada na modalidade de EAD, as quais visem elaboração e implantação de programas baseados em concepções de comunidades aprendentes, em contraposição a formas tradicionais exclusivamente concentradas no ensino presencial, deve-se buscar o desenvolvimento de programas para os níveis de Pós-Graduação Lato e Stricto sensu, traduzindo-se dois tipos de situações: emergenciais e especiais.

É fundamental à organização institucional disponibilizar serviços de programas emergenciais voltados para demandas urgentes e não prontas, requisitadas pelos departamentos. Para contemplar a complexidade desta ação, projetos especiais podem configurar-se como suportes, proporcionando, deste modo, aprimoramento, ou avanço, conceitual e metodológico. São, por exemplo, as pesquisas de expectativas e aspectos motivacionais dos docentes; pesquisas das demandas curriculares; pesquisas de desenvolvimento e redução de alternativas educacionais sintonizados com a conjuntura história da demanda por Educação Continuada e com a configuração de diversas modalidades e sua oferta.

#### 4.2.2 Eixo articulador entre currículo e tecnologias educacionais

A elaboração de um currículo pautado na dimensão pós-moderna, considerando o paradigma dos sistemas interativos, em rede, abertos e de transformação permanente, implica em desenvolvimento de competências docentes praticadas no exercício da postura dialógica, de investigação do trabalho colaborativo e interativo nas dimensões de inter e transdisciplinaridade.

Uma concepção curricular fundada nesse pressuposto revela uma tendência a adotar estruturas curriculares flexivas, via módulos e créditos. Quando não ocorre o encontro presencial, a comunicação educativa é promovida através da adoção de um sistema educativo inovador, mediante a utilização das várias formas de comunicação bidirecional, audiovisual, da informática, telemática e, finalmente, dos meios das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Essas diretrizes apresentam amplitude e flexibilidade necessária para que sejam construídos projetos inovadores nos diferentes e complementares âmbitos do desenvolvimento organizacional e da autonomia intelectual e profissional dos docentes.

#### 4.2.3 Eixo articulador entre bases teórico-metodológicas e interesses do usuário

Quatro fatores devem ser levados em conta na construção de programas de Educação Continuada:

- necessidades e interesses do estudante/usuário;
- necessidades da organização;
- necessidades da profissão;
- necessidades sociais.

Evidentemente, a aplicação e convergência de todas estas facetas do processo, naturalmente conflitantes, exigem avanços de aprendizado junto àqueles que possuem requisitos, argumentos e prática. A responsabilidade de manter padrões de desempenho e qualidade demanda métodos práticos à luz de conhecimentos e sabedoria aceitos profissionalmente.

A instituição organizacional pode escolher parcerias com outras instituições que ale'm de servir como referência para suas decisões em termos de qualidade, possibilite a troca de informações e experiências.

A propostas de aplicação de uma metodologia para um programa de Educação Continuada, segundo LEITE (2002), deverá apresentar, como primeiro passo, as dimensões do seu gerenciamento, com a devida declaração da visão, missão, objetivos gerais e objetivos estratégicos, levantamento dos custos impostos pelos *benchmarks*, definição das categorias (a distância ou mistos) e espaços a ser utilizados pelas atividades. Posto isto, definir os componentes do programa (cursos em áreas específicas, seminários e outros), levantamento de ferramentas existentes para compor o programa no próprio campus (semipresenciais, teleconferência, uso da internet, CD-ROM, texto impresso e outros) e/ou fora do campus (semipresenciais, teleconferência, uso da internet, CD-ROM, texto impresso e outros).

#### 4.2.4 Desdobramento das Diretrizes

Por outro lado, para o desdobramento das referidas diretrizes em estratégias de implantação de Educação Continuada na Modalidade de EAD, torna-se necessário o seguinte:

- criação de uma estrutura para sediar equipes multidisciplinares;
- incentivo institucional e financeiro a equipes multidisciplinares, considerando as peculiaridades do trabalho dessa natureza em função dos horários diferenciados;
- pesquisa, desenvolvimento e engenharia para planejamento, execução e avaliação de programas de Educação Continuada através de EAD;
- promoção de programas estratégicos para educação continuada através de intercâmbios e cooperação nacional e internacional entre universidades com experiências em pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.
- Elaboração, planejamento e implementação de projetos de cursos conforme demandas;
- reorganização da infraestrutura, dos equipamentos e acessórios

tecnológicos.

As referências propostas por essas diretrizes concentram questões desafiadoras para determinação de metas a serem atingidas através de um plano capaz de transformar as estratégias da organização em realidade.

## **5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS**

O percurso do presente trabalho permitiu a reflexão das trajetórias de comportamentos pautados em marcantes tradições e dos desafios postos pelo paradigma virtual na educação. A constatação deste fenômeno nas organizações educacionais denota indicativos de mudança. O cenário é promissor para as universidades, uma vez que favorece questões inerentes a educação continuada, a exemplo de experiências internacionais e nacionais bem sucedidas. No Brasil, as transformações da EAD estão representadas no conceito de Universidade Virtual.

Verificou-se aqui a complexidade fenomenológica da educação, por intermédio dos seus diversos conceitos, sobretudo, da modalidade de Educação a Distância.

### **5.1 Conclusões**

Em relação aos objetivos propostos foram encontradas algumas dificuldades na consolidação dos dados da FESPI, haja vista que a instituição dispõe de poucos dados deste período. Este fato, porém, pode ser transformado em vantagem de perspectiva acadêmica enquanto possibilidade de realização de uma pesquisa exploratória, visando registros documentais.

Os dados obtidos em relação ao processo de educação continuada do corpo docente, na UESC, demonstraram que a implantação de uma política de incentivo a formação docente inicia-se, de fato, com a organização institucional da UESC, cuja condição de universidade foi alavancada com a vigência da Lei nº 9.349/96 – Lei de Diretrizes e Bases.

A partir do ano 2000, a constatação da tendência modificadora pôde ser considerada como crédito de uma efetiva política institucional de qualificação docente. Daí atestou-se o incremento de uma trajetória política de possível consolidação de processos de educação continuada.

A análise individualizada dos departamentos identifica percentuais elevados de cumprimento das metas desejáveis. Alguns departamentos já se encontram em estágio de superação dessas metas. Em alguns outros, os percentuais de seu

cumprimento são caracterizados como níveis críticos, os quais são considerados como parâmetro das metas propostas.

No segundo caso situam-se os departamentos de Ciências Jurídicas e o departamento de Ciências Administrativas.

Necessário ressaltar, entretanto, que esta pesquisa não procedeu ao levantamento dos dados referentes a docentes em atual processo de qualificação.

## 5.2 Recomendações Para Futuros Trabalhos

Observa-se, durante o desenvolvimento da matéria, que alguns aspectos das questões aqui abordadas poderão ser aperfeiçoados com futuros trabalhos de pesquisa no campo da Educação Continuada dos docentes da UESC, a saber:

- Opinião do corpo docente em relação a EAD, com vistas a implantar e implementar, nessa modalidade, cursos que visem atender as demandas internas de pós-graduação *lato e stricto sensu* e cursos especiais de aprimoramentos conceituais e metodológicos da atividade docente;
- Motivações e estilos de aprendizagem de pessoas adultas;
- Diagnósticos das necessidades de aprendizagem, com enfoque na educação continuada nos domínios técnico, social e de desenvolvimento humano;
- Análises de categorias de fatores que possibilitam e/ou dificultam processos de educação continuada na ambiência interna e externa da universidade.

Para a implementação de uma política efetiva de qualificação docente, sugere-se aperfeiçoar e envolver, com base no planejamento estratégico, os departamentos na deliberação de diretrizes e metas, estabelecendo, assim, medidas prioritárias de execução, contidas em planos de médio e longo prazo. Nesse sentido, chama-se atenção para desdobramentos em ações de:

- Intercâmbios, mecanismos de cooperação e colaboração com universidades e instituições interessadas em processos de Educação continuada de docentes na modalidade de EAD;
- Constituir parcerias e formular políticas de incentivo junto a instâncias



financeiras;

- Organização de quadros multi e interdisciplinares.

Por fim, necessário se faz, fortalecer e cuidar dos aspectos inerentes ao plano de carreira docente e de políticas salariais compatíveis. Isso para consolidar e dignificar processos de Educação Continuada dos docentes da UESC, que, de sobremodo, são sustentáculos desta universidade, na responsabilidade do cumprimento da sua declarada missão de: “formar profissionais capazes, críticos e criativos, gerar e difundir conhecimentos e tecnologias e criar cultura fomentadora da cidadania, da mudança e do desenvolvimento humano e sócio-econômico da região da Mata Atlântica do Litoral Sul da Bahia, integrando-o”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Kátia Morosov. **Multimídia, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores.** In: MARTINS, Onzila Borges e POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza (orgs.). Formação em Educação a Distância – Unirede: módulo 1: fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância/. Curitiba: MEC/SEED, 2000.

ARETIO, Lorenzo García. **La enseñanza abierta a distância como respuesta eficaz para la formación laboral.** Disponível na Internet. <http://www.eglobal.pucrs.br/~greptv/bibead/aretio.html>. Acesso: 12.06.2002

BABIN, Pierre; KOULOUMDIJAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador.** São Paulo: Paulinas, 1989.

BARCIA, Ricardo Miranda et alli. **Universidade Virtual: a experiência da UFSC em programas de requalificação, capacitação, treinamento e formação a distância de mão de obra no cenário da economia globalizada.** Revista: Em Aberto. Educação à Distância. Ano 16, nº70, abr./jun. INEP/MEC: Brasília, 1996.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância. Campinas,** Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior /** Conselho Nacional de Educação, 2001.

BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAMPOS, Vicente Falconi; 1940. **Gerenciamento pelas diretrizes** Campos – Belo Horizonte: - MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1996.

CAPRA, Fritjot. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**, v. 1. 4ª ed. Trad. de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTI, Pedro C.U. (org.). **Convite à leitura de Gramsci**. Rio de Janeiro: Achiamé s/d.

DELORS, Jaques (org). **Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação Para o Século XXI – 6ª edição** – São Paulo CORTEZ: Brasília, DF: MEC: Unesco, 2001.

DRUCKER, Peter Ferdinand; 1909. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade / Peter Drucker**; tradução de Edite Sciulli. São Paulo: Nobel, 2001.

FERRETI, Celso João. **Tecnologias, Trabalho e Educação**. et all: Vozes, 1999.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO. Um projeto em construção. FORGRAD. <http://www.prg.ufpb.br/forgard/fgv6.html>. (1999). Acesso: 10.05.2002

MASETTO, Marcos T. In.: Docência na universidade / Marcos T. Masetto (org.). Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

FIORE, Quentin; MCLUHAN, Marshall. **O Meio são as Massagens**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

FOR GRAD. Fórum de Pró-Reitores de graduação das universidades brasileiras. Plano Nacional de Graduação: Um projeto em construção. UESC, Pró Reitoria de Graduação, 1999.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (O Mundo, Hoje)

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural Para a Liberdade**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Editora Paz & Terra, 21ª ed., Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz & Terra, 24ª ed., Rio de Janeiro, 1997.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. **Educação permanente e Desenvolvimento Cultural**. 2ª ed. Tradução de Teresa de Araújo Penna. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação Permanente e desenvolvimento cultural**; tradução de Teresa de Araújo Penna. Petrópolis: Vozes, 1975.

GRAMISCI, **Obras escolhidas**. 2º vol. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

JOHSON, Henry C. **Educação à Distância na América Latina: o desafio da criação de uma tecnologia da esperança**. Revista: Em Aberto. Educação à Distância. Ano 16, nº 70, abr/jun. INEP/MEC: Brasília, 1996.

KATZ, Cláudio. **Novas Tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva / Cláudio Katz, Ruy Braga, Osvaldo Coggiola**. São Paulo: Xamã, 1995.

LANDINI, Maria Zélia da Silva e DAMIANI, José Henrique de Souza. **Gestão do Conhecimento: um estudo exploratório no projeto veículo lançador de satélites**. Disponível na Internet. <http://www.informal.com.br/artigos/a19102000.html>. Acesso: 22.04.2002

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**. Tradução de Luis Paulo Ronanete. Edições Loyola. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento da Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Coleção TRANS. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. **As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento da Era da Informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Coleção TRANS. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cybercultura.** 1998. Disponível na Internet: <http://portoweb.com.Br/PierreLevy/educaecyber.html> Acesso: 12.06.2002

\_\_\_\_\_. **O Que é Virtual.** Tradução de Paulo Neves. Coleção TRANS. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1996.

LEITE, Haroldo Cristóvam Teixeira. **Metodologia para o estabelecimento de um programa de Educação Continuada Numa instituição de ensino.** Florianópolis, 2002. 239p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Organizado por Edith Litwin. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LYOTARD, Jean-Françoise. **O pós-moderno** Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 3ª ed. (1ª reimpr.) Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 1998.

MARACY, Heinar. **Enciclopédia da Nova Economia: revisão de termos técnicos.** Revista HSM Management. Edição bimestral nº12. Páginas 139, 140, 141, 142, 145, 146. Barueri/São Paulo: Editora Savana, janeiro/fevereiro, 1999.

MACLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial** Tradução Helena Beatriz Marcarenhas Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação: como extensões do homem.** Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

MERLEAU – PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MINTZBERG, Henry. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento**

**estratégico** trad. Nivaldo Montingelli Jr. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. (Coleção Práxis). Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** Tradução: Eloá Jacobina. – 3ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro**. São Paulo; Cortez, Brasília DF, UNESCO, 2000.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOGUEIRA, Heloísa; SCHUBERT, Klaus (coordenadores). **Caixa de Ferramentas: desenho e facilitação de processos de discussões grupais**. São Paulo: H+K Desenvolvimento Humano e Institucional, julho de 2001.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 1 e 2.ed. Lisboa: Dom Quixote. 1992,1995a.

NUNES, (1992 b) **Pequena Introdução à Educação a Distância. Educação a Distância/ nº 1**. junho de 1992. Brasília: INED.\

PINTO, Álvaro Vieira Pinto. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1997.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

RIBEIRO, Wanderley. **Educação a distância: a quem interessa**. Salvador: UNEB, 2000.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar: Conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci / Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. (1989b), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* / Boaventura de Souza Santos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza.(1989a), *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade*”, oficina do Centro de Estudos Sociais, 10.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. – 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHAFF, Adam, 1913 – *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial* / Adam Sachaff; Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes – 4. ed. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: Arte e Prática da Organização de Aprendizagem*. Trad. de OP traduções. 5ª ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SENGE, Peter M. *A Dança das Mudanças* / Peter Senge: tradução de Bazám e Lingüística. – Rio de Janeiro: Campus, 1999.

## BIBLIOGRAFIA

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Tradução: Rosângela Batista de Camargo. In.: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24:41

ARMENGOL, M.C. (1987). **Universidad sin classes. Educación a distância en America Latina**. Caracas: OEA-UNA-Kepelusz.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: UFSCar.1998.p. 7:13

BATES, Anthony (1989). **Broadcasting in education: an evolution**. Ldon: Constable.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. Campinas, Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação do Telespectador: missão urgente da Escola**. [198-], [s.l.: s.n.].

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a mídia. Série sociológica**. nº. 69/88 [s.l.]

BICUDO, Maria Aparecida e SILVA JÚNIOR, Celestino (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

BION, W. (1962) "**O aprender com a experiência**". IN: Os elementos da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

CAPRA, Fritjot. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: Uma Teoria Crítica da Sociedade Informacional. In. CASTELLS, Manuel (coord.) – **Novas perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.p. 3-32



CASTORIADIS, Cornelius. A instituição e o imaginário: primeira abordagem. In.: **A instituição imaginária da Sociedade**. Tradução: Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.139:197

\_\_\_\_\_. Técnica. In.: **As Encruzilhadas do Labirinto**. V.L. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.235:250

Cf. AXT, M. e FAGUNDES, L.C. Educação a distância via internet; buscando indicadores de qualidade para a avaliação. In: MORAES, V.R. Melhoria do ensino e capacitação docente. P. Alegre, UFRGS, 1996.

Cf. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.

CHUNG, Fay (1990). Las estrategias para el desarrollo de la Educación a Distancia. In.: Villarreal, A. e Pereira M., Francisco (ed) **La Educación a distancia: Desarrollo y Apertura**. ICDE, UNA, OLA, Caracas, p.78

CIRIGLIANO, Gustavo. F. J. (1983). **La Educación abierta**. Buenos Aires: El Ateneo.

COOMBS, Philip H. (1968). **The World educational Crisis: A Systems Analysis**. London: Oxford University Press.

COSTA, Rogério da. Um sistema de gestão de conhecimentos: filosofia, tecnologia e organizações.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes. 1995

CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JMEd, 1998.

DELORS, Jacques e outros. Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

DERTOUSOS, Michael. O que será. Como o novo mundo da informação transformará nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FIERRO, Cecília e outros. Transformando la práctica docente. Bos Aires: Paidós, 1999.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO. Um projeto em construção. FORGRAD. <http://www.prg.ufpb.br/forgard/fgv6.html> (1999). Acesso: 10.05.2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.  
GARDNER, Howard. Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATES, Bill. A estrada do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GILDER, George. Vida após a televisão. Vencendo na revolução digital. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

GUARANY, L.R. dos, Castro, C.M. (1979). **O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil**. Brasília: IPEA.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. Micropolítica. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUTIERRES, Francisco e PIETRO, Daniel. Mediação Pedagógica; educação a distância alternativa. 1ª ed., Campinas: Papirus, 1994.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRIETO, Daniel. A medição pedagógica: Educação a distância alternativa. Campinas: Papirus, 1994.

HAWKRIDGE, D. (1983). **New information technology in education**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOLMBERG, Börge (1985). **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

IANNI, Otávio. **A Sociedade Global**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KEEGAN, D. (1991) **Foundations of distance education**. 2<sup>a</sup> ed. Londres: Routledge.

KELLER, F. (1943). Estudos Sobre o Código Morse Internacional: um novo método para ensinar a recepção do código. In.: Kerbaury, Rachel R.(org) **Keller**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 41. São Paulo, Ática,1983, pp. 59-68.

\_\_\_\_\_. (1972). Adeus, Mestre. In.: Kerbaury, Rachel R. (org) **Keller**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 41. São Paulo:, Ática, 1983, pp. 128-147.

KESKI, Vani Moreira. “Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente”. In.: Revista Brasileira de Educação nº 7. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Jan.-Abr., 1998.

KINCHELOE, Joel L. **A Formação do Professor como compromisso político – Mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LEÃO, Lúcia. O Labirinto da hipermídia. Arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura** – Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.p. 85:107

\_\_\_\_\_; MICHEL, Authier. **As árvores de conhecimentos**. Tradução: Mônica M. Seincman. São Paulo: Escuta. 1995

\_\_\_\_\_. O digital e a inteligência coletiva. Folha de São Paulo [online], São Paulo, 06/05/97, Disponível: <http://www.uol.com.br/fsp/mais/fs06070>. [capturado em 06/07/97].

\_\_\_\_\_. **O que é virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34. 1996.

LIPMAN, Matthew. O pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

LITWIN, Edith (org.). Tecnologia educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCENA, Marisa. Um modelo de escola aberta na Internet Kidlink no Brasil. Rio de Janeiro: Brasport, 1997.

LUCHESI, C. C. Democratização da Educação: ensino a distância como alternativa. In.: **Tecnologia Educacional** nº 89/90/91, jul/dez. 1989, Rio de Janeiro, ABT.

LYON, Harold C. Aprender a sentir – Sentir para aprender. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998

MACEDO, Roberto Sidnei. **Hermes Re-conhecido. Etnopesquisa-Crítica, Currículo e Formação Docente**. In Revista da FACED. Salvador. n. 02.p. 37-57. [s.d.]

\_\_\_\_\_. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In.: **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. Org. Joaquim Barbosa. São Carlos:UFSCar. 1998.p. 57-71

MACHADO, Nilson J. Cidadania e educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

MACIEL, Karin In: PARENTE, André(org.).Imagem máquina. A era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: 34, 1996.

MAGNEN, André (1992) **Los proyectos de educación: preparación, financiamiento e gestión**. Santiago: Instituto internacional de Planejamento em Educação, UNESCO/OREALC.

MALHEIROS, Rosa Maria. FEPLAN: uma escola sem paredes. In.: **O Comunitário**, 29ª ed. maio/junho, 1992, p.5

MARQUES, Mário Osório. **A Escola no Computador: Linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Unijuí. 1999

MARTINS, Onilza Borges. Educação superior a distância e democratização. Petrópolis: Vozes, 1991.

MASETTO, Marcos T. (org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. “Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior”. In: MARCONDES, E. e LIMA, E. Educação médica. São Paulo: Sarvier, 1998.

MESQUITA, Maria Elenise de Souza, Lúcio, Maria, Elda. Televisão Educativa do Ceará – 18 anos: uma experiência que vem dando certo. **Educação a distância/** nº 1, junho, 1992. Brasília: INED.

MONTENEGRO, Eraldo de Freitas e BARROS; Jorge P. D. de. (1988) **Gerenciando em ambiente de mudança**. São Paulo: McGraw-Hill.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. “Internet no ensino”. Comunicação & Educação. V(14): janeiro/abril 1999<sup>a</sup>, pp. 17-26.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a viver. São Paulo: Paulinas, 1999b.

\_\_\_\_\_. Como ver televisão – Leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Paulinas, 1991.

\_\_\_\_\_. Mudanças na comunicação pessoal. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.

\_\_\_\_\_. Por uma Reforma do Pensamento. Tradução: Maria Cavalcanti Ribas. In.: **O Pensar Complexo – Edgar Morin e a crise da modernidade**. Orgs. Alfredo Pena-Vega e Elimar Pinheiro do Nascimento. Rio de Janeiro: Garamound. 1999, p. 21-34

NEGROPONTE, Nicholas. **A Vida Digital**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ivônio B. (1992 a) Educação a Distância e o Mundo do Trabalho. In.: **Tecnologia Educacional**. v.21 (107). jul.ago, 1992. Rio de Janeiro: ABT.

\_\_\_\_\_. (1992 b) Pequena Introdução à Educação a Distância. **Educação a Distância/** nº 1. junho de 1992. Brasília: INED.\

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento. As Formas do Discurso**. 4. ed. Campinas: S. P. Pontes, 1996.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PELTON, Joseph (1990). La Tecnología y la educación: amigas o adversarias? In.: Villarroel, A. e Pereira M., Francisco (ed) **La Educación a distancia: Desarrollo y Apertura**. ICDE, UNA, OLA, Caracas. pp. 307-315.

PEREZ, Francisco Gutierrez e CASTILLO, Daniel Prieto. La mediación pedagógica. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

\_\_\_\_\_. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PERRY, W.; RUMBLE, G. (1987). **A short guide to distance education**. Cambridge: International Extension College.

POSTMANN, Neil. Tecnopólio. São Paulo: Nobel, 1994.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. S. P.: Cortez. Autores Associados, 1990

RICOUER, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos: O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. Trad. BAHR, Ruth Gabriela São Paulo: Editora Makron Books, 1995

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

\_\_\_\_\_. Um jeito de ser. São Paulo: EPU, 1992.

RUMBLE, G. e OLIVEIRA, J. (1992) **Vocational Education at a Distance. International perspectives**. London: Kogan Page.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. Cder y transformar la enseñanza. Madri: Morata, 1996.

SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed. 1998

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

SANTOS, Milton. Sistemas de Objetos, sistemas de ação. In.: SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional**. 3. ed. São Paulo: Hucitec. 1997. p. 89:96

SCHAFF, Adam. **A sociedade Informática**. Tradução: Carlos Eduardo J. Machado e Luiz Arturo Obojes. São Paulo: Editora brasiliense. 1995

SCRIVEN, M. (1981). Breakthroughs in educational technology. In.: Ciriciobe-Coles, K. (ed) **The future of education: policy issues and challenges**. São Francisco: Sage. Apud, Armengol (1987).

SEABRA, Carlos. "Usos da telemática na educação". Acesso. Revista de Educação e Informática nº 10. São Paulo, v.5, julho, 1995, pp.4-11.

SENAI. **Auto-instrução com monitoria**. São Paulo, SENAI, Divisão de Material Didático, s/d.

SEWART, D.; KEEGAN, D.; HOLMBERG, B. (ed) (1988) **Distance Education. International Perspective**. London: Routledge.

SHAFF, Adam. A sociedade informática. São Paulo: Brasiliense-Unesp, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In.: SILVA. Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes. 1996. p.179:198

SOARES, M<sup>a</sup> Susana Arrosa. E por falar em Pós-Modernidade... Somos Modernos?... **Revista de Educação AEC**. [s.l.] Ano 22, nº 89 – Out/Dez – 1993.

SOUZA, Mauro Wilton de. Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação dos sentidos. **Educação e Realidade**, [s.n.]. jul/dez. 1997.p. 47:58

SUNSHINE, Kathleen (1990). El mundo como salón de clases. Telecomunicaciones y Educación Global. In.: Villarroel, A. e PEREIRA M., Francisco (ed). **La Educación a Distancia: Desarrollo y Apertura**. ICDE, UNA, OLA,Caracas. pp. 365-367.

TERRIEN, Jaques. O saber social da Prática Docente – **Educação e sociedade**, [s.l.] nº 46, p. 408-418, dez, 1993.

TORNAGHI, Alberto, PINTO, Mônica Dias. **Educação e os novos paradigmas**. [s.l.: s.n.]

VALENTE José A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

VALENTE, José A. (org.). O professor na ambiente Logo. Campinas: Unicamp/ Nied, 1996.

\_\_\_\_\_,(org.). Computadores e Conhecimento: Repensando a educação. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1998.



VASQUEZ, Adolfo Sánchez – Práxis criadora e práxis reiterativa. In.: **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997. p. 245:251

VICENT, Benedito e outros. La formación universitária a debate. Barcelona: Ed. Universitat de Barcelona, 1997.

WINKIN, Yves. Oraganização SAMAIN, Etienne. A nova comunicação – Da teoria ao tarbalho de campo. Campinas S. P.: Papyrus. 1998.