

# EDUCAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANOMALIAS NO CONTEXTO DO PARADIGMA TRADICIONAL DE ENSINO?

Lúcia Regina Vilarinho (UNESA)

## Introdução

Desde a publicação da obra de Thomas Kuhn (1962) - *A Estrutura das Revoluções Científicas* - inúmeros trabalhos têm sido escritos, nas mais diferentes áreas, considerando a questão da ruptura de paradigmas.

Para Kuhn (1995), a ciência é marcada, alternadamente, por períodos de *normalidade*, quando predomina o que designou de Ciência Normal, com a aceitação generalizada de determinados modelos teóricos explicativos, ou seja, de paradigmas consolidados pela tradição, e de *crises*, quando ocorrem rupturas não cumulativas, as chamadas revoluções, geradas pela presença insuportável de anomalias que acabam por colocar em crise o(s) paradigma(s) conformado(s) pela tradição. Uma crise de paradigmas engendra, portanto, uma mudança conceitual, ou uma mudança na visão de mundo, como consequência do esgotamento dos modelos predominantes de explicação. A crise de paradigmas geralmente leva a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais se configuram como *revoluções científicas*.

Ainda segundo Kuhn (ibidem), existem causas internas e externas que determinam as mudanças paradigmáticas. Entre as primeiras situam-se o desenvolvimento teórico e metodológico no contexto da teoria e o esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria, levando à busca de novas explicações ou novas alternativas. No que tange às causas externas destacam-se as mudanças sócio-culturais que tornam as teorias insuficientes em seu poder explicativo.

Com o desenvolvimento da Ciência Normal as tentativas de articulação paradigmática vão revelando as contradições internas, ressaltando as *anomalias*. Tais anomalias podem ser (consciente ou inconscientemente) ocultadas pelos cientistas ou associadas a problemas de ordem teórica ou metodológica por parte de quem usa a teoria.

As anomalias, por si só, não são suficientes para levar à ruptura de um paradigma; é necessário que razões de ordem extrínseca (sociais, no contexto da comunidade científica e da sociedade mais ampla) apareçam, articulando-se com as intrínsecas (teóricas e metodológicas). De ruptura em ruptura, a ciência progride.

Apesar de a obra de Kuhn ter sido escrita há quase quatro décadas e de ter sofrido críticas quanto à imprecisão do conceito de paradigma (Vasconcellos, 1995), ela continua sendo referência para autores e estudiosos, nos mais diversos campos do conhecimento, inclusive no educacional (Marques, 1992 e Marcondes, 1994).

Tendo essas perspectivas como “pano de fundo”, cabe iniciar uma discussão sobre Educação Continuada e a Educação a Distância aqui percebidas como *anomalias* que vêm contribuindo para a ruptura do paradigma tradicional de ensino.

### **Paradigma Tradicional de Ensino: princípios norteadores em crise**

O paradigma tradicional de ensino, no Brasil, tem suas origens nos primórdios da colonização, com as práticas educativas adotadas pelos jesuítas. Como a maior questão da catequese era a conversão do gentio à religião católica, a relação educador-educando começa marcada pelo autortarismo e sentimento de superioridade da raça branca, colonizadora. Neste cenário, já vão se corporificando os grandes princípios da prática tradicional, a saber: (a) o educador é o centro do processo de ensino; ele é o detentor do conhecimento que vai ser repassado e como tal não lhe cabe aceitar críticas ou questionamentos sobre o que e como ensina; (b) o educando é o objeto a ser moldado; deve se submeter ao ensino do educador, assimilando e reproduzindo o conhecimento “dado”; (c) o conhecimento é produto, ou seja, é assimilado pelo educador e aluno em uma perspectiva estática; é concebido como algo acabado, imutável, com valor idêntico para toda a vida; (d) a escola é o local exclusivo de acesso ao conhecimento, hierarquicamente organizada para dar conta de sua finalidade básica: formar as gerações mais jovens para se ajustarem ao meio social. Valendo-se desses princípios se torna fácil compreender porque a Pedagogia Tradicional, até os dias atuais, tem predominado nos diferentes níveis de ensino. Eles oferecem segurança ao professor e, por isso, se tornam difíceis de serem superados.

A crítica ao paradigma tradicional, entre nós, começa a ser mais contundente nos anos 50 e primeira metade da década de sessenta, realizada à luz da perspectiva escolanovista (Candau, 1995). Ainda que o movimento da Escola Nova tenha suas raízes no século XIX, fundamentado no trabalho de grandes educadores europeus como Pestalozzi, Herbart, Fröebel (Monroe, 1974), veio a se expressar com mais clareza, no início do século XX, nas idéias de Ferrière, Dewey, Kilpatrick, Montessori, Decroly, Cousinet (Gadotti, 1996). Educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, influenciados pelo pensamento de Dewey, dão uma grande contribuição à “desestabilização” de conceitos defendidos pelo paradigma tradicional de ensino. Propugnam novos princípios para o ensino-aprendizagem: (a) o aluno passa a ser o centro do processo de ensino; configura-se como ser em desenvolvimento bio-psico-social, que necessita ter respeitada sua individualidade; (b) o conhecimento não pode ser dado; ele é resultado do esforço do aprendiz sobre o objeto de estudo; (c) o professor passa a ser orientador da aprendizagem; a ele cabe estimular, facilitar, criar condições para que a aprendizagem do aluno ocorra. Deve, também, ajudar o educando na descoberta de suas potencialidades. Para conduzir sua tarefa, o educador precisa aperfeiçoar continuamente sua prática; (d) a escola é o local onde a aprendizagem se dá; por isso deve ser organizada e possuir ambientes favoráveis: laboratórios, biblioteca, salas de estudo/leitura, devendo o seu currículo envolver atividades diversificadas, todas elas contando com a participação ativa do educando.

A partir dos anos 60 se expande no país a chamada Pedagogia Tecnicista que, em muitos pontos, confirma o paradigma tradicional. No entanto, apesar de todas as críticas que esta vertente recebeu, particularmente aquelas que se projetaram sobre a racionalidade instrumental que a sustenta, não se pode deixar de admitir que ela tira a centralidade do processo de ensino do professor, situando-a nos meios instrucionais. O tecnicismo evidenciou que o professor sem recursos adequados tem poucas possibilidades de promover a aprendizagem. Também, ao fundamentar a prática pedagógica nas taxionomias educacionais e em planos operacionais, ambos criticados pela sua rigidez, ele trouxe duas perspectivas que contrariam a postura do professor tradicional (“dono do saber inquestionável”). São elas: o conhecimento do aprendiz não pode ficar apenas no nível da

memorização; é preciso elevá-lo aos níveis de aplicação, análise/síntese e avaliação; e não dá para improvisar o ensino; é preciso planejá-lo.

No final dos anos sessenta começam a ser, mais enfaticamente, destacadas as relações entre educação e sociedade, especialmente pelas contribuições de autores de inspiração marxista como Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet, que situam a divisão capitalista do trabalho como ponto de partida e de chegada em relação à explicitação do papel da escola, e pelos estudos de Bourdieu e Passeron que enfatizam os processos usados pela escola como instrumentos de reprodução da cultura dominante (Silva,1990). Eram lançadas as bases para uma compreensão mais ampla da educação, nas suas múltiplas relações: com a cultura, com a sociedade, com a política, com o poder instituído, com a burocracia, com as classes sociais, entre outras. Desde então, um conjunto de educadores, caracterizados como Progressistas, entre os quais se destaca Paulo Freire, por sustentar uma concepção dialética de educação, na qual educador e educando aprendem juntos, buscando contínuo aperfeiçoamento numa relação dinâmica que integra teoria e prática (Freire,1999), colaboram para que haja uma consciência mais clara dos determinantes sócio-políticos da educação. Neste sentido, eles têm trazido uma grande contribuição, mostrando as fragilidades e ilusões do paradigma tradicional. Sem sombra de dúvida, o pensamento pedagógico dos educadores progressistas pode ser configurado como a mais importante *anomalia* no contexto do paradigma tradicional, por ressaltar a obsolescência da sua finalidade essencial: reproduzir valores e a cultura dominante, o que significa desconsiderar a educação como fenômeno histórico. Juntamente com o movimento da Escola Nova constituem as principais causas internas da crise do paradigma tradicional; pela força de suas idéias desarticulam a concepção teórico-metodológica que o sustenta.

Há, no entanto, duas outras *anomalias* que, também, podem ser consideradas como “causas internas” à crise paradigmática: são a Educação Continuada e a Educação a Distância. Elas envolvem outras visões do processo ensino-aprendizagem, colocando (ou ajudando a colocar) em dúvida princípios que embasam a Pedagogia Tradicional,

contribuindo para a mudança conceitual. Em que consistem, pois, essas “anomalias”? Que contribuições podem trazer, particularmente ao ensino superior?

### **Educação Continuada: conceito, importância, novas perspectivas**

A idéia de Educação Continuada, no Brasil, está associada à figura de Pierre Furter que, nos anos 60/70, a defendeu enquanto educação permanente. Em sua obra *Educação e Vida* (1983) o autor explicou que preferia o termo educação permanente a educação continuada. Destacou que este conceito foi diversamente formulado: *existe a idéia de uma “lifelong education (A.S.M.Nelly), de uma “continuing education”(M. Mead) e de uma “educação prospectiva”(B. Suchodolsky) (p.148)*. Julgou conveniente escolher a palavra permanente por corresponder a uma realidade lingüística luso e por ter sido aceita pela UNESCO.

O fato de Furter ter sido perito da UNESCO entre nós, tendo inclusive atuado em universidades brasileiras, facilitou a difusão de artigos e trabalhos estrangeiros que valorizavam a educação continuada, como por exemplo os de Legrand (1970). Esta influência foi tão grande que levou Paiva (1985) a afirmar que a produção nacional neste tema não foi autóctone nem significativa, resumindo-se a duas figuras: Durmeval Trigueiro e Arlindo Lopes Correia.

O conceito de educação permanente surgiu mais explicitamente na 15ª Conferência Geral da UNESCO, quando foi analisada a crise da educação e proposta uma nova orientação, denominada de *educação permanente*. Tratava-se, então, de um conceito muito amplo, que visava essencialmente, após meio século de guerras, uma educação para a paz. Segundo Collet (1976), a expressão *educação permanente* começou a ser usada oficialmente no Congresso Mundial de Educação de Adultos, realizado pela UNESCO em 1960 na cidade de Montreal, Canadá. Tal conceito, retomado no Ano Internacional da Educação (1970), passou a ser considerado por países subdesenvolvidos, como o Brasil, principalmente nas políticas de educação de adultos.

Furter (1983) visualizou-a como uma concepção dialética de educação, *com um duplo processo de aperfeiçoamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social,*

*que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido* (p.136).

Já Trigueiro (1969) compreendeu a *educação permanente* como um sistema aberto que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, os conhecimentos e as técnicas que servem à praxis humana em toda a sua extensão. Atraiu a necessidade dessa educação ao fato do modelo tradicional não dar conta, em termos de recursos financeiros e materiais, para promover a escolarização de todos, especialmente nos países que estão em desenvolvimento. À ocasião afirmou que se tratava da única saída que se poderia vislumbrar, *ligada não só à atividade profissional, mas a toda praxis humana: cívica, social, cultural, política* (p.9).

No Brasil dos anos 80 muito pouco se escreveu sobre esse tema. Uma das grandes críticas sofrida pela Educação Continuada relacionou-se ao discurso subjacente vinculado à abordagem de Capital Humano (Schultz, 1971), expresso em diversos textos que dela se ocupavam. Entre as interpretações críticas da teoria do Capital Humano estavam aquelas que visualizaram-na como instrumento de ampliação das diferenças sociais, na medida em que, na prática, muitos investimentos em educação serviram mais ao enriquecimento do poder econômico, especialmente nos países de capitalismo tardio, do que à formação do homem-cidadão.

Os anos 90, marcados pela crise do emprego e pelas competitividades de mercados e de profissionais, recolocaram a importância da Educação Continuada, em face particularmente da facilidade de sua concretização pela abrangência social dos meios eletrônicos, sobretudo a televisão e a informática com seus sistemas de rede.

Se nos anos 60/70 a questão fundamental estava na divulgação/aceitação da idéia de educação permanente, hoje ela já se apresenta como uma dimensão filosófico-educacional inserida nos processos educacionais que buscam compreender e incorporar demandas do mundo contemporâneo. Seu maior problema parece estar na definição de novos princípios pedagógicos que garantam a contínua atualização dos sujeitos na relação crítica e

consciente com o seu mundo, marcado pela presença da tecnologia e valorização do pensamento.

Não se pode mais desconsiderar a expansão das tecnologias: ela é de tal ordem que se encontra imbricada à cultura, atingindo todos os homens de alguma forma. Como diz Lévy (1993): *os artefatos têm o seu papel nos coletivos pensantes. Da caneta ao aeroporto, das ideografias à televisão, dos computadores aos complexos de equipamentos urbanos, o sistema instável e pululante das coisas participa integralmente da inteligência dos grupos* (p.169).

Esta intensa relação do homem contemporâneo com a tecnologia determina que a Educação Continuada se fundamente na perspectiva de que a cognição e os processos de construção do conhecimento resultam de redes complexas nas quais interagem atores que sintetizam dimensões humanas, biológicas e técnicas. Significa compreender que fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, o homem não pensa. *O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe* (Lévy, ibidem, p.135).

Assim, hoje, propor Educação Continuada implica buscar uma epistemologia que dê conta da construção do conhecimento de forma crítica, criativa, integrada ao cotidiano da vida, capaz de ser transferido e reciclado. Inclui, por força da popularização das tecnologias da informação, a redefinição do papel que desempenham na constituição das culturas, nas inteligências de grupos e dos sujeitos .

Tal epistemologia certamente estará atrelada a alguns princípios, entre os quais sobressaem: (a) *princípio da comunicação interativa* - o conhecimento e as ações contratuais constituem as principais forças da sociedade pós-industrial. Nesta, o valor do conhecimento sobrepõe-se ao valor do trabalho (Drucker,1993), o que exige uma ampliação da interação humana, seja entre os próprios homens, seja entre estes e a mais variada gama de equipamentos tecnológicos. Como a Educação Continuada, de um modo geral, se concretiza com adultos já formados, alunos e professores constróem a centralidade do processo, enquanto atores sociais, partindo do pressuposto que não há docência sem

discência (Freire, 1999). Atento a este princípio, cabe ao professor estudar as teorias que tratam da interação, compreendendo os fundamentos da interatividade, para se tornar um provocador do diálogo, da participação livre e plural; (b) *princípio do provisório*- todo conhecimento deve ser visto como passível de evolução/reformulação. O tempo das verdades absolutas se exauriu. A transitoriedade das coisas, do saber, passa a ser o estatuto curricular mais importante. Para Morin (2000), a maior contribuição do século XX foi evidenciar que o conhecimento tem limites: *a maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento* (p.55). Incorporando esse princípio, cabe ao professor estudar/compreender a evolução da história das ciências, abandonando a pedagogia da certeza, ancorada no cientificismo, que inseriu o “mito do porto seguro” no processo educativo (Japiassu,1983). Tanto Morin quanto Japiassu consideram que enfrentar a incerteza é aprender a viver. Se a Educação Continuada pretender ser o esforço ininterrupto de aperfeiçoamento da experiência pessoal e coletiva, como defendeu Furter (op.cit), deverá colocar o estatuto da incerteza como um de seus princípios fundantes. A Educação Continuada deve buscar o conhecimento de vanguarda, tendo sempre a clareza de que, mesmo este, pode ser superado; (c) *princípio da interdisciplinaridade/integração do conhecimento*- não há mais sentido nas separações rígidas entre áreas de conhecimento. Sem desconsiderar a importância do conhecimento específico, este terá que ser sempre trabalhado nas suas inúmeras possibilidades de interface com outros campos do saber. A Psicologia Cognitiva tem evidenciado que o conhecimento progride sobretudo pela capacidade dos sujeitos de integrar seus conteúdos a contextos globais, o que sugere a obsolescência de sua fragmentação / compartimentalização. Para Morin (ibidem) o desenvolvimento da aptidão de contextualizar tende a produzir o “pensamento ecológico” . Este tipo de pensamento trabalha todo acontecimento, informação ou conhecimento na sua relação de inseparabilidade com o meio ambiente – cultural, social, econômico, político, natural; ele enseja o pensamento complexo que buscar evitar a mutilação do conhecimento (Morin, 1990).

Consoante com esses princípios, a Educação Continuada não poderá dispensar a dimensão da pesquisa tanto para o professor como para o aluno. A prática da pesquisa como atitude diária desses atores, sem hora marcada, lugar ou instrumental específico, constitui

um dos desafios da educação, definindo-se como princípio educativo. Para Demo (1992) ela se apresenta como a instrumentação teórico-metodológica fundamental à construção do conhecimento. Pesquisa que transite da lógica formal à dialética, permitindo aos seus protagonistas fazerem parte de um processo emancipatório, *no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto* (p.42).

Esses princípios epistemológicos aliados à prática da pesquisa reforçarão a ruptura do paradigma tradicional de ensino.

É válido, no entanto, supor que a importância dessa educação não será definida pelos seus pressupostos pedagógicos, uma vez que têm sido marcantes os processos de resistência no âmbito de categorias docentes frente a inovações. As exigências sociais mais amplas é que, certamente, consolidarão a Educação Continuada. Será, no entanto, muito importante que no seu desenvolvimento sejam ultrapassados os limites simples da definição pragmática de competências intelectuais a serem exigidas do homem para viver no mundo da informação. A permanecer esta tendência a Educação Continuada cairá mais uma vez no tecnicismo educacional, privilegiando taxionomias comportamentais ancoradas na racionalidade técnica que pouco compromisso tem com a aprendizagem cidadã..

### **Educação a Distância: breve histórico, desafios, princípios norteadores**

No Brasil, a primeira notícia que se tem do Ensino a Distância data de 1891 - um curso de datilografia oferecido através de anúncio de jornal. A partir daí, as experiências mais significativas, em um período que se pode denominar de “pioneiro”, foram: (a) os programas educativos via rádio - Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (1936); (b) os cursos por correspondência na área da eletrônica oferecidos pelo Instituto Rádio Técnico Monitor (1939); e os dirigidos à formação profissional em níveis elementar e médio do Instituto Universal Brasileiro (1941). Em 1959 as escolas radiofônicas vinculadas à Diocese de Natal ( Rio Grande do Norte) apresentaram uma nova proposta de Educação a Distância, trabalhando conteúdos emancipatórios com os usuários de seus programas. Em 1967 o

Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) passou a oferecer cursos por correspondência na área da administração, ampliando a legitimação dessa prática. Ainda nesse mesmo ano estruturou-se a Fundação Padre Landell de Moura que aliou ao ensino por correspondência o rádio como recurso tecnológico de mediação pedagógica (Alves, 1994).

No início da década de setenta programas educativos a distância pela televisão, como o Projeto SACY (desenvolvido pela Comissão Nacional de Atividades Espaciais / CNAE, associando às potencialidades da televisão a ampliação do seu alcance via satélite), os veiculados pela TV Cultura de São Paulo (vinculada à Fundação Padre Anchieta) e os da Televisão Educativa do Maranhão, começaram a se popularizar. No contexto dessas experiências, é digno de registro o processo desenvolvido pela TVE maranhense, organizando sua programação para apoiar, ampliar e melhorar o atendimento oferecido pelo sistema estadual de ensino. Nessa mesma década, o Projeto Minerva ganhou abrangência nacional, com programas voltados para a aprendizagem de conteúdos da educação básica, integrando material impresso e programas de rádio. O seu objetivo maior era ampliar o número de candidatos (aprovados) aos exames supletivos, sendo sua clientela básica adultos com um mínimo de leitura e compreensão de textos, que pudessem estabelecer um processo independente de estudo (UFSC, 1998).

Nos anos oitenta, os Telecursos de 1º e 2º graus, vinculados por redes de televisão, compreendendo teleaulas e material impresso, promoveram uma maior divulgação / aceitação da Educação a Distância.

Relacionados ou subordinados ao Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), os programas de massa foram muito criticados, sendo, inclusive, encarados, por setores acadêmicos, como formas aperfeiçoadas de dominação e reprodução. No final da década de oitenta estavam desarticulados.

Ao contrário de países estrangeiros, o Brasil quando institucionalizou a Educação a Distância no âmbito de seus sistemas estaduais de ensino, na década de setenta, criando uma nova alternativa de concretização da educação básica através dos Centros de Ensino Supletivo (CES), dimensionou-a como modalidade educativa de “segunda categoria”,

dirigida às classes mais pobres, excluídas do acesso ou do direito de concluir os estudos básicos. Esta “herança”- educação para o pobre e instrumento de dominação- aliada a outros problemas como: fragilidade de sua fundamentação teórica, predominância da perspectiva tecnicista no seu planejamento, inadequação da formação de seus implementadores, quase nenhuma avaliação dos seus resultados junto à clientela, têm gerado dificuldades para sua expansão no Brasil.

Castro (1996) afirma que a Educação a Distância no Brasil é marcada por um passado de indecisões políticas em relação ao uso das novas tecnologias de ensino. Para ele trata-se de uma *área grande, esgarçada e descosida. Há pouca experiência e muita mudança tecnológica* (p.3). Este autor alerta para a necessidade de se estar bem ciente dos vícios crônicos que perpassam a área educacional quando ela procura valer-se das tecnologias: *os assuntos de tecnologia educacional têm estado nas mãos de gente de formação técnica e movidos por imperativos técnicos* (p.7).

Como as demandas educacionais do país, na última década do século, continuaram tão grandes quanto as dos anos 70, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) não pôde deixar de incluir em seu escopo um artigo ( o de nº 80) voltado para a Educação a Distância. Certamente esta inclusão passou pela consideração de que o país contava à ocasião com uma população de aproximadamente 155 milhões de habitantes, na qual se incluíam 16 milhões de analfabetos (IBGE, 1995) e 20 milhões de sub-escolarizados (Folha de São Paulo, 1966). Acrescenta-se a este problema outro, relativo ao aumento crescente do desemprego, que atinge, inclusive, profissionais com elevada qualificação. Neste cenário, torna-se imperioso buscar todos os mecanismos educacionais existentes na sociedade que possam contribuir para reverter tais problemas, af se incluindo a Educação a Distância.

Com o crescimento explosivo da Internet vislumbra-se uma expansão ampla da Educação a Distância. Considerando que se trata de uma tecnologia de comunicação que tende a ter seus custos reduzidos (em um futuro próximo o preço do computador deverá ser similar ao de uma televisão), é provável que venha a ser um meio dominante. Acrescida desse meio, ela continuará a responder a três grandes demandas, a saber: (a) enriquecimento

do ensino presencial; neste sentido constitui um complemento; (b) suprimento de carências; visa sobretudo cobrir deficiências sejam elas materiais (como, por exemplo, valer-se de um *software* com a simulação de uma experiência) ou humanas (ser utilizada na ausência ou falta de professores); e (c) substituição da escola; o que pode ocorrer por razões distintas: dificuldade de acesso à escola e necessidade de atender grandes massas. Em qualquer uma dessas demandas é imprescindível admitir-se que: o Ensino a Distância é um instrumento valioso a ser usado sempre que possível, mas não é uma panacéia para todos os problemas ou uma modalidade apropriada para tudo. Tem grande potencial e muitas limitações. Por outro lado, quando o Ensino a Distância engloba os diferentes meios: rádio, correio, computadores, telefones, cassete, CD-ROM e Internet aumenta exponencialmente os resultados educativos, na medida em que cada meio corresponde a uma determinada linguagem, as quais integradas enriquecem o processo educacional.

A variedade de meios que, hoje, o Ensino a Distância pode lançar mão, em especial o computador pessoal e o sistema de rede informacional, trazem uma nova discussão sobre *o quê ensinar e como ensinar* a distância. Não se pode desconsiderar que o aparecimento de uma tecnologia intelectual, como a escrita ou a informática, transforma o meio ecológico no qual se propagam as representações sociais. Tais tecnologias modificam a distribuição das representações: algumas representações que antes não podiam ser conservadas passam a sê-lo, havendo, então, a sua divulgação; e novos processamentos de informações passam a ser possíveis, gerando novas representações. A tecnologia age diretamente sobre a ecologia cognitiva - *dimensões técnicas e coletivas da cognição* (Lévy, op.cit, p.137). Os dispositivos técnicos são atores em uma coletividade que já não se pode dizer puramente humana, na medida em que existem relações dinâmicas e sistêmicas entre cultura e tecnologias intelectuais. Como a atividade cognitiva não se dá em puro abstrato, mas dentro de um coletivo, não há hipótese de se separar o homem da sua relação dialética com as tecnologias: ele as produz ao mesmo tempo em que é produzido por elas.

A Educação a Distância valendo-se da tecnologia de rede, que trabalha com interfaces, com pontas livres que podem ser alçadas e puxadas, pode estender *o quê ensinar* de formas múltiplas. Sem sombra de dúvida, conectado à rede o aprendiz tenderá a uma

maior quantidade de aprendizados, pois a interface é uma espécie de armadilha que captura o sujeito, ou melhor, o seduz, na medida em que sempre o convida a uma nova relação, seja com frases, histórias, imagens, músicas. Tudo que é da ordem da transformação, da passagem, da tradução, englobando a mudança de códigos refere-se à interface na rede; logo só pode contribuir para ampliar o campo das representações e organizações mentais do aprendiz.

Assim, *o quê* e *o como ensinar* na Educação a Distância englobarão os princípios anteriormente destacadas para a Educação Continuada: interatividade, transitoriedade do conhecimento, interdisciplinaridade, sendo a eles acrescidos outros dois princípios: o da autonomia e o da extensão organizadora do conhecimento.

A autonomia do aprendiz não poderá ser controlada pelo professor: ela permite a livre procura de conteúdos e a seleção dos que são mais representativos. O mundo interconectado por *estradas eletrônicas, marcado pelo fenômeno da onipresença da Internet, faz com que o “busador” passe de uma para outra informação, como se todas estivessem reunidas num único grande banco de dados* (Martins da Silva, 1996, p.210). Esta autonomia certamente contribuirá para derrubar o mais forte e resistente princípio do paradigma tradicional de ensino: a centralidade da figura do professor no processo educativo. No novo paradigma que aos poucos vem se delineando, o professor não acabará, mas terá de ser outro. Como disse Bill Gates, citado por Martins da Silva (ibidem, p. 208): *a informática até tornará mais promissora a carreira do magistério, mas somente os educadores criativos em sala de aula obterão sucesso*. Para compreender a autonomia do estudante, o professor terá que se despojar de suas vaidades, entendendo o novo sentido que o conhecimento assume no mundo hodierno: o sentido de processo (Leite, 1995): algo permanentemente inacabado, passível de ser ampliado, refutado, reformulado e, até mesmo, “jogado fora”. Deverá perceber que a informação (tão valorizada na vertente tradicional) é apenas uma matéria-prima a ser dominada e integrada pelo conhecimento; este dever ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento; e este, por sua vez, é o capital mais precioso que o um homem pode possuir (Morin, 2000).

Incorporar este sentido implica, necessariamente, aceitar o diálogo, ou mais especificamente a relação dialógica que se caracteriza como uma situação de comunicação na qual diversas concepções de mundo se entrecruzam, se mesclam, com o objetivo fundamental de tornar crítico, legível, o objeto de conhecimento, tendo como perspectiva a construção de um mundo mais justo (Freire, 1985).

Sendo o conhecimento tratado como algo em permanente transformação (as mensagens cada vez duram menos, a universalidade do conhecimento está em questão), que pode ser dividido por vários atores em comunicação (comunicação virtual), passível de ser simulado, explicado por modelos operacionais, torna-se necessário avançar na forma de pensar, valendo-se de uma nova lógica, a *paradoxal*, capaz de explicar a virtualidade que domina a atualidade. O sujeito pensante que não for capaz de se apropriar desta lógica, ficará aprisionado nos limites da lógica formal ou da dialética, sem dar conta de uma compreensão mais ampla do mundo digitalizado. Como afirma Virilio (1994): a era da lógica formal se concluiu no século XVIII; a da lógica dialética no século XX; o paradoxo lógico está na virtualidade que domina a atualidade subvertendo a própria noção de realidade.

### **Conclusão: unindo Educação Continuada à Educação a Distância**

Neste texto buscou-se retratar as duas dimensões educacionais aqui consideradas, como *anomalias* no contexto do paradigma tradicional de ensino. Torna-se, agora, necessário apontar a importância da parceria entre ambas para o ensino superior.

As perspectivas consideradas em relação a cada uma dessas dimensões educacionais indicam que ambas deveriam ser parceiras, associadas. Pedagogicamente se inter-relacionam e se complementam; socialmente podem constituir instrumento eficaz para amenizar problemas educacionais recorrentes no país. É imperioso, no entanto, registrar que tais perspectivas não serão assumidas com tranquilidade, uma vez que superar o padrão limitado da relação professor-aluno-sala de aula é bastante complicado. O preconceito maior se dirige para a *Educação a Distância*; isto ocorre muito em função de dificuldades pedagógico-institucionais (seja de organismos públicos ou privados) no que se refere ao

registro e à avaliação dos resultados de projetos nessa área. Uma das formas mais interessantes para se avaliar o *Ensino a Distância* é através do ex-aluno. O descrédito dessa modalidade educativa fica muito em função da falta de dados que comprovem a sua capacidade de trazer mudanças positivas à vida de seus usuários.

No ensino superior talvez esteja, hoje, o espaço mais propício ao desenvolvimento da *Educação Continuada a Distância*, na medida em que: (a) já é comum encontrar-se muitas instituições conectadas a redes, o que garante a base tecnológica ideal para projetos de extensão, para cursos de pós-graduação; (b) a pesquisa configura-se como uma das suas funções intrínsecas, determinada inclusive pela legislação educacional, constituindo o caminho didático mais adequado à construção/produção do conhecimento; (c) as instituições de ensino superior, em particular as universidades, há algum tempo desenvolvem processos de orientação acadêmica, nos quais é dada bastante autonomia aos alunos para pesquisar e construir conhecimento; (d) já começa a existir uma conscientização por parte da comunidade acadêmica quanto à importância deste nível acompanhar, com agilidade, as demandas mais amplas da sociedade relativas à formação/atualização profissional, o que pode favorecer a competitividade com a transitoriedade do conhecimento; (e) tem se verificado experiências universitárias que tentam recuperar o significado da integração do conhecimento acadêmico, registradas em livros e artigos; (f) é, também, neste nível de ensino que se busca, de forma mais sistemática, analisar criticamente/avaliar o produzido, caminho indispensável ao estabelecimento da importância/eficácia dessa modalidade de educação.

A *Educação Continuada a Distância*, longe de identificar-se apenas como a aplicação automática de propostas e princípios pedagógicos, constitui uma inovação repleta de significações. Tais significações remetem tanto a restrições econômicas (custos, investimentos, situação de mercado, estratégias de desenvolvimento), sociais (qualificações, relações sociais), políticas (facilidade de acesso a recursos materiais, estado da legislação, apoio do Estado) e culturais (relação com o público), quanto à capacidade que esta educação traz em si de fazer face, de forma coerente, a tais restrições. Garantindo a sua

permanente avaliação, a *Educação Continuada a Distância* poderá se constituir, em um futuro bem próximo, em novo paradigma para o ensino superior.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES, J.R.M. *Educação a Distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

CANDAU, V.M. (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

CASTRO, C.M. Ensino a Distância: o papel do MEC. *Revista Brasileira de Educação a Distância*. Rio de Janeiro, 6 (19): 3-22, nov/dez, 1996.

COLLET, H.G. *Educação Permanente e Abordagem Metodológica*. Rio de Janeiro: SESC, 1976.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.

DRUCKER, P. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Estudo Revela Analfabetos Funcionais*. São Paulo, 21/07/96, p.15.

FURTER, P. *Educação e Vida*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1983.

GADOTTI, M. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Atlas, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD): dados da população*. Rio de Janeiro:IBGE, 1995.

JAPIASSU, H. *Pedagogia da Incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KUHN, T. A *Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LEGRAND, P. *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte, 1970.

LEITE, S.B. Considerações em Torno do Significado do Conhecimento. In MOREIRA, A.F.B. *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MARCONDES, D. A Crise dos Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In BRANDÃO, Z. (Org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, M. Os Paradigmas em Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 73(175): 547-565, set/dez, 1992.

MARTINS DA SILVA, L. Ciberespaço e Educação. In ROUANET, B.F. (Org.) *A Educação Formal : entre o comunitarismo e o universalismo. Anuário de Educação 95/96*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MONROE, P. *História da Educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PAIVA, V. *Educação Permanente e Capitalismo Tardio*. Rio de Janeiro: Cortez, 1985.

SCHULTZ, T.W. *O Capital Humano: investimento em pesquisa e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, T.T. da. A Sociologia da Educação Entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. Brasília, *Em Aberto*, 9(46): 3-12, abr/jun, 1990.

TRIGUEIRO, D. Um Mundo Novo, Uma Nova Educação. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 51 (113): 9-18, jan/mar, 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. *Introdução à Educação Distância*. Florianópolis (SC): Laboratório de Ensino a Distância, 1998.

VASCONCELLOS, M.J.E. *Terapia Familiar Sistêmica: bases cibernéticas*. Campinas (SP): Editorial Psy, 1995.

VIRILIO, P. *A Máquina de Visão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.