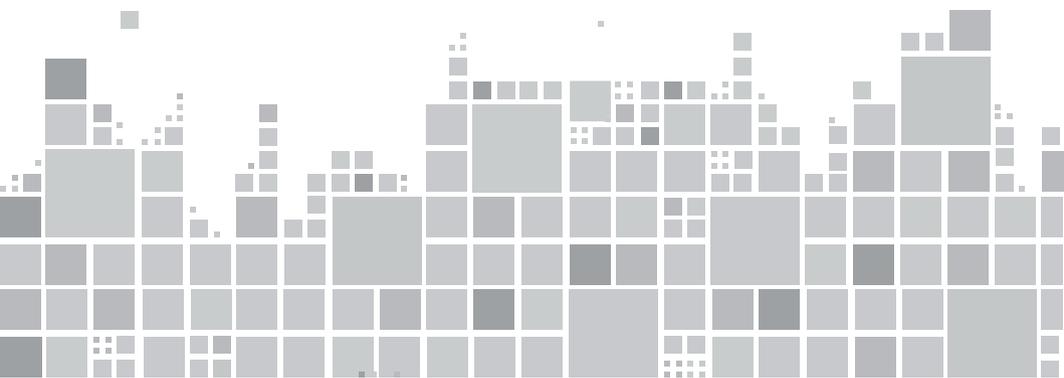


Fundamentos Sociofilosóficos da Educação e Educação a Distância (EaD)

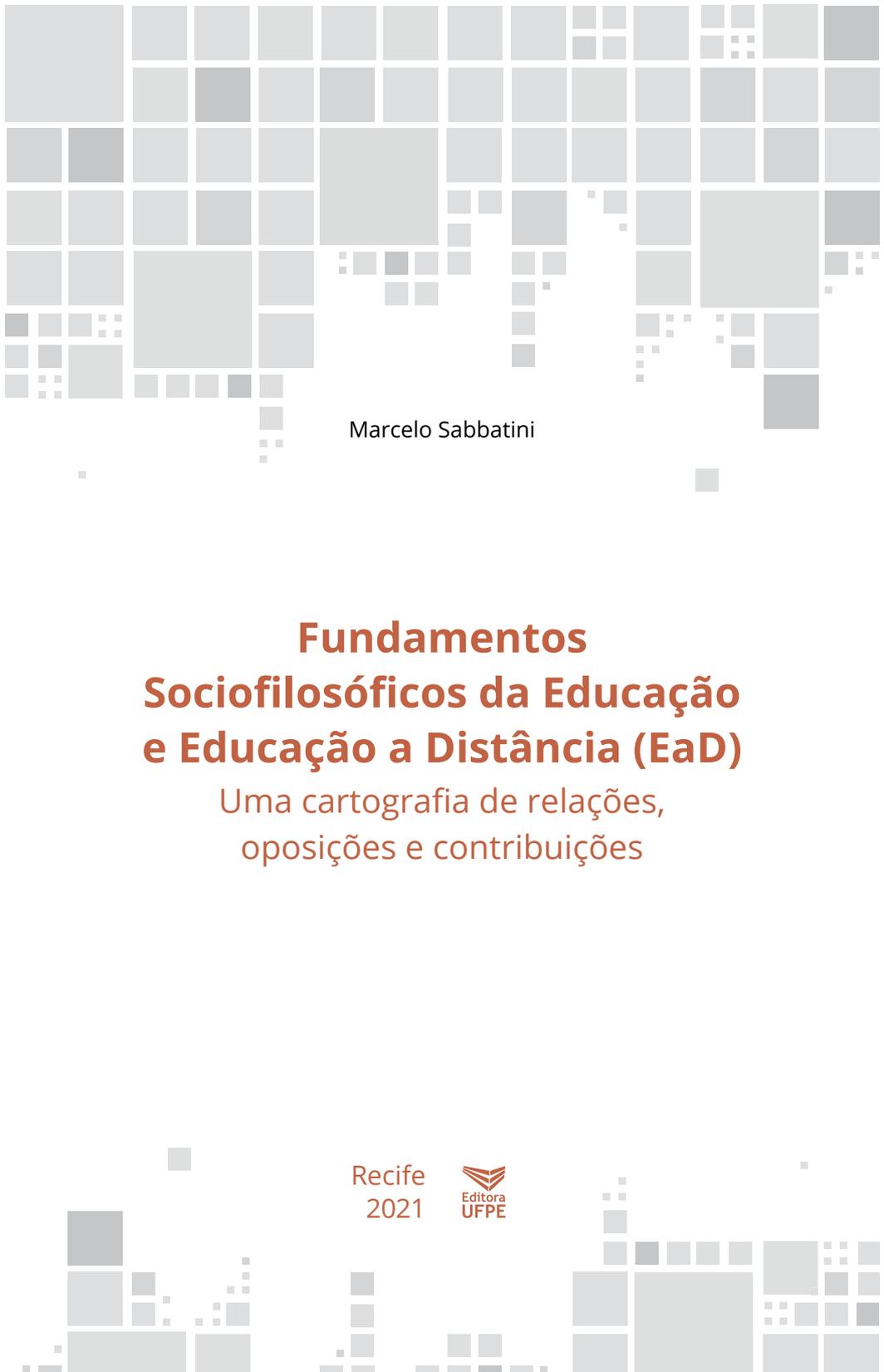
Uma cartografia de relações,
oposições e contribuições



Marcelo Sabbatini



Série Livro-Texto



Marcelo Sabbatini

Fundamentos Sociofilosóficos da Educação e Educação a Distância (EaD)

Uma cartografia de relações,
oposições e contribuições

Recife
2021



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Magna do Carmo Silva

Diretora: Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Comitê de avaliação

Adriana Soares de Moura Carneiro, Ana Célia Oliveira dos Santos, Andressa Suely Saturnino de Oliveira, Arquimedes José de Araújo Paschoal, Assis Leão da Silva, Ayalla Camila Bezerra dos Santos, Chiara Natércia Franca Araujo, Deyvyllan Araujo Reis, Djailton Cunha, Flavio Santiago, Hyana Kamila Ferreira de Oliveira, Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Jaqueline Moura da Silva, Jorge Correia Neto, Keyla Brandão Costa, Luciana Pimentel Fernandes de Melo, Márcia Lopes Reis, Márcio Campos Oliveira, Márcio Vilar França Lima, Maria Aparecida Silva Furtado, Maria da Conceição Andrade, Michela Caroline Macêdo, Rodrigo Gayger Amaro, Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tânia Valéria de Oliveira Custódio, Waldireny Caldas Rocha

Editoração

Revisão de texto: Maria Luísa Vaz Costa

Projeto gráfico: Diogo Cesar Fernandes | Gabriel Santana

Diagramação: Pedro Henrique Santos

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

S114f Sabbatini, Marcelo, 1974-.
Fundamentos sociofilosóficos de educação e educação a distância (EaD) [recurso eletrônico] : uma cartografia de relações, oposições e contribuições / Marcelo Sabbatini. – Recife : Ed. UFPE, 2021.
(Série Livro-Texto)

Inclui referências.
ISBN 978-65-5962-083-8 (online)

1. Educação – Filosofia. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Ensino a distância. 4. Sociologia educacional. I. Título. II. Título da série.

370

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-006)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



SÉRIE LIVRO-TEXTO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pautada pelos princípios da democracia, da transparência, da qualidade e do compromisso social, assume a Educação Superior como um bem público e um direito de todas e todos. Nesse sentido, estimula a melhoria das condições do trabalho docente, a inserção de metodologias de ensino inovadoras e a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes áreas do saber como instrumentos de promoção de uma formação científica, humanística e artística que prepare nossos estudantes para a intervenção na realidade, segundo o compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável, a equidade e a justiça social. Assim, a UFPE, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação e da Editora UFPE, oferta à comunidade acadêmica e à sociedade mais uma seleção da Série Livro-Texto, com o objetivo de contribuir para a formação da biblioteca básica do estudante de graduação e para a divulgação do conhecimento produzido pelos docentes desta Universidade. Os 34 livros selecionados para esta coleção, que contemplam diferentes áreas do saber, foram aprovados segundo as condições estabelecidas no Edital 14/2021 (Edital simplificado de incentivo à produção e publicação de livros digitais Prograd/Editora UFPE) e representam o esforço de discentes (de graduação e pós-graduação) e servidores (docentes e técnicos) e da gestão da Universidade em prol da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, um de seus principais objetivos.

Alfredo Macedo Gomes – Reitor da UFPE

Moacyr Cunha Araújo Filho – Vice-Reitor da UFPE

Magna do Carmo Silva – Pró-Reitora de Graduação (Prograd)

Fernanda Maria Ribeiro de Alencar – Diretora da Prograd

SUMÁRIO

Prefácio do autor 8

Introdução 10

Aspectos gerais da teorização em educação a distância (EaD) 17

O status da teoria na pesquisa em EaD 22

Conceitos-chave: educação e educação a distância 25

Notas metodológicas 33

Primeiros resultados 38

Mapeamento do referencial teórico: autores 45

Um “toque de clássicos” 46

John Dewey 47

Paulo Freire 47

Michel Foucault 51

Ivan Illich 52

Antonio Gramsci 53

Escola de Frankfurt 53

A tendência crítico-reprodutivista 54

“EaD como instrumento sociopolítico” 56

Núcleo “Educação e ideologia” 62

Ciência e ideologia 62

Ontologia humana 63

Reificação 66

Núcleo “Educação e sistema produtivo” 67

Neoliberalismo e educação liberal 67

Pós-fordismo e acumulação flexível 68

Núcleo “Educação e poder” 69

Mecanismos de poder e controle/vigilância/punição 70

Sociedade de controle e biopolítica 72

Autoritarismo e educação bancária 74

Educação como barreira 76

Núcleo “Educação, cultura e sociedade” 76

Hegemonia cultural *versus* diversidade cultural 78

Capital social/cultural e a educação na comunidade 84

Violência simbólica e currículo oculto 86

Reprodução (classes) e sistema dualista 89

Núcleo “Educação e transformação” 90

Transformação/emancipação 90

Autonomia 95

Dialogia 98

Cidadania 99

Ética 102

Inclusão social 103

Resistência/revolução 106

O “tecnicismo revisitado” 109

Aspectos teóricos do conceito de tecnologia 113

Núcleo “Visão sistêmica” 123

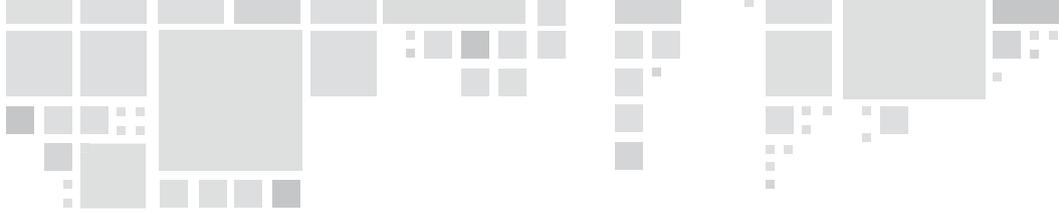
Mercantilização 123

Massificação 125

Núcleo “Epistemológico-didático” 127

Realismo epistemológico 127

Behaviorismo e instrucionismo 131



Núcleo “Docência e trabalho” 132

Exploração/mais-valia 132

Desumanização 134

Individualismo 138

Formação docente e credencialismo 139

“Fronteiras teórico-pedagógicas da EaD” 143

Mudança de paradigma 148

Paradoxo 150

Transposição/tradicionismo 151

Um novo (ciber)espaço educacional *versus* a cultura da escolarização 157

Desescolarização 160

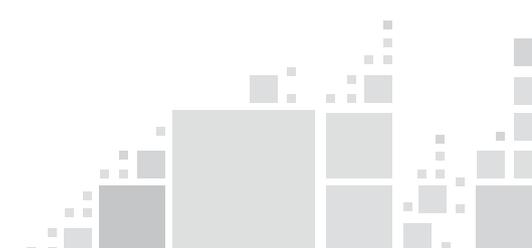
Caminhos para novas teorias educativas 163

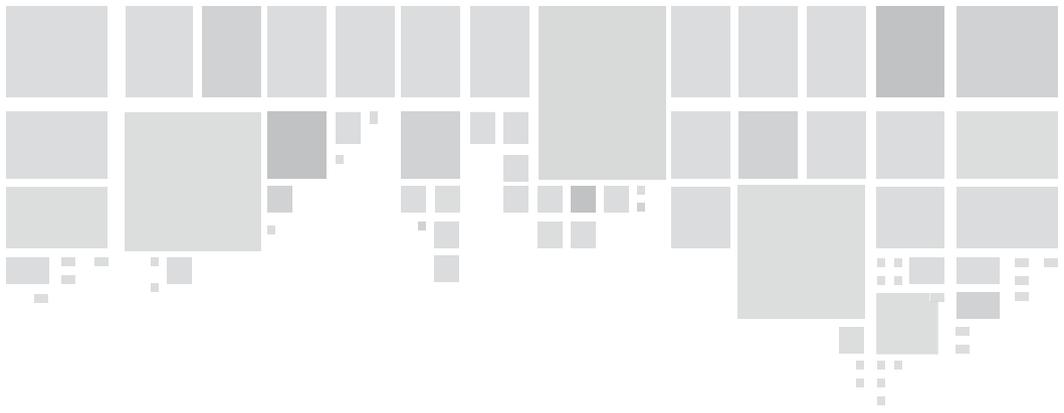
Considerações 172

Referências do corpo de pesquisa 179

Referências 199

Lista de abreviações 206





PREFÁCIO DO AUTOR

Em 2020 o mundo foi impactado, como nunca na história, por uma grave pandemia. E diante do fechamento de escolas e universidades, as tecnologias digitais de informação e comunicação apareceram como uma tábua de salvação para todo o setor educacional. Nunca se falara tanto em sincronicidade ou assincronicidade, de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, do ensino remoto e da relação deste com a educação a distância (EaD).

De início, já muitas críticas e temores em relação ao fosso de acesso que se estabeleceria entre aqueles que possuem acesso à tecnologia e os excluídos. E durante os longos meses de distanciamento social outros acontecimentos foram mostrando que o messianismo tecnológico estava longe de sê-lo, pelo contrário.

Instituições particulares demitiram professores em massa, ao mesmo tempo em que investiam em sistemas de inteligência artificial supostamente capazes de realizar a mediação pedagógica e mesmo a avaliação educacional. A questão da inclusão/exclusão digital se mostrou mais complexa na medida em que o ambiente social e familiar dos alunos de classes menos favorecidas também os afastava das aulas remotas e de qualquer chance de se manterem a par de sua formação. Em muitos casos, grupos de famílias ou organizações comunitárias se mobilizaram para proporcionar um acesso alternativo às

escolas fechadas. Em meio a debates e iniciativas, todos os envolvidos passaram a imaginar que da crise surgiria um novo modelo de educação, com forte presença tecnológica, capaz de atender às complexidades de um mundo pandêmico e pós-pandêmico.

O que pode ter sido surpresa e desapontamento para muitos, entretanto, não o foi para quem conhece as teorias da EaD, e, mais ainda, as próprias teorias da educação. Retomando os exemplos, a discussão teórica nesse campo envolve respectivamente questões como a desumanização e a exploração do trabalho docente, a desigualdade de capital social-cultural estabelecendo um sistema dualista de ensino, além da possibilidade de um novo espaço educacional alternativo à escola.

E aqui reside o valor das teorias. Ao abstraírem uma certa explicação da realidade, elas nos preparam para situações que podem ser novas em suas manifestações específicas, mas que em sua raiz atendem a princípios bem estabelecidos e que se mostram na prática e na realidade, mesmo durante uma pandemia, ou até mesmo por causa dela.

Este é o tema deste livro, resultado de uma pesquisa realizada muito antes da crise pandêmica e que buscou responder à questão: Como as teorias que explicam o fenômeno educativo em relação à sociedade, em termos filosóficos, sociológicos e antropológicos, são incorporadas à discussão acadêmica na educação a distância?

Na esfera da justificativa pessoal, tal questionamento me foi proposto pela primeira vez durante o concurso público para o cargo de professor adjunto do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Na ocasião, o ponto da prova escrita foi “Teorias clássicas da Educação e a educação a distância”. Entendendo por “clássicas” as teorias consolidadas, que atravessaram gerações sem perder seu valor, realizei um primeiro exercício de relacionar as principais linhas de análise na compreensão filosófica e sociológica da educação com a EaD.

Tempos depois aquele questionamento se transformou num projeto de pesquisa, apoiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa através da Chamada CNPq /CAPES n ° 07/2011, apoio pelo qual sempre serei grato. Os resultados foram publicados ao longo da construção da investigação em diversos eventos nacionais e internacionais. E agora se apresentam publicamente pela primeira vez em seu conjunto, como um mapa abrangente que espero possa ajudar a nos guiar entre tantas dúvidas e conflitos que a EaD ainda provoca.



INTRODUÇÃO

Independentemente de orientações políticas, ideológicas ou econômicas, parece haver, no início do século XXI, um consenso amplamente generalizado: a educação é algo fundamental. Por parte da sociedade civil e das organizações que nela atuam, o acesso à educação é defendido como canal de mobilidade, possibilitando a emancipação de segmentos tradicionalmente marginalizados da sociedade. Já pelo lado dos setores produtivos e constituintes do sistema capitalista, a formação e a capacitação da força de trabalho seriam passos necessários para estimular a competitividade e a inovação em suas respectivas atividades. Entre um e outro discurso, Estados e nações reconhecem o potencial transformador da educação, elemento indispensável para que ingressem em um cenário pós-industrial, onde a aquisição do conhecimento se transforma em bem prioritário.

Contextos diversos, objetivos diferentes, inclusive terminologias díspares têm em comum (e ainda que sujeito às suas próprias interpretações), o elemento da educação como agente de mudança do comportamento individual, transformador da coletividade. Também compartilhada por essas diferentes problemáticas, uma possível solução para o enorme desafio de universalizar a educação em todos os âmbitos e em todos os níveis: o uso da tecnologia. Constituindo mesmo parte do problema, o advento das Tecnologias de Comunicação e de

Informação (TIC) poderiam “radicalmente transformar o que as pessoas aprendem, como aprendem e onde aprendem, ainda que o estudo do uso dos novos meios por diversos tipos de aprendizes lance dúvidas sobre a velocidade e a natureza da mudança” (WARSCHAUER, 2007, p. 41).

Frente às “soluções mágicas” e “revolucionárias” que historicamente os pioneiros de cada tecnologia educacional têm atribuído à inovação “da moda”, parece-nos que há uma ausência de reflexões críticas sobre o conceito e sobre a prática da chamada “educação a distância”¹, ou simplesmente “EaD”, termo genérico que abarca uma ampla gama de modalidades educativas. Situada algumas vezes como promessa redentora dos desafios educacionais brasileiros, também é tida como incorporadora de todas as ações redutoras e controladoras do fenômeno educativo.

Mas, diante da profusão de iniciativas, propostas, modalidades e terminologias, o campo teórico e prático da educação a distância é assolado por propostas que pretendem ser “únicas”, em seu grau de inovação educacional. Como assinala Prinsloo (2012a), os teóricos da educação ou se veem paralisados diante de um fluxo tão rápido e volúvel de mudanças ou se incorporam a ele, defendendo um formato de preferência e identificando as supostas características “autênticas” de cada um.

A ausência de uma discussão racional e crítica possui impactos sobre a prática, uma vez que as iniciativas de implementação da EaD em âmbito institucional, regional e nacional não se guiam por modelos teóricos bem estabelecidos, a partir dos quais possam ser avaliados e aperfeiçoados². Com esse risco de “reinvenção da roda”, a

1 Como nota Almeida (2003, p. 332), “educação *online*, educação a distância e *e-learning* são termos usuais da área, porém não são congruentes entre si”. Enquanto a educação a distância se caracterizaria pela separação entre professor e aluno, podendo ser mediada através de diferentes tecnologias, a educação *online* usaria primariamente a Internet como meio de interação. Finalmente, o *e-learning*, na definição dessa autora, seria característica do treinamento e desenvolvimento organizacional. Logicamente, essa classificação não é única em um campo de estudo e pesquisa relativamente novo e pouco consolidado, onde a cada dia surgem novas terminologias, como por exemplo, *m-learning* (*mobile learning* mediada através de dispositivos móveis, leia-se telefones celulares), *b-learning* (*blended learning*, ambientes mesclados entre o real e o virtual), *t-learning* (*television learning*, através da televisão, com acentuado interesse para o surgimento da televisão digital interativa), “sala de aula invertida”, “traga seu próprio aparelho”... Entretanto, para nós, a partir da perspectiva pedagógica, o grande questionamento é: Qual a especificidade de cada uma dessas modalidades para o processo educativo?

2 Elaborando sobre a obra de autores epistêmicos, Garrison (2000, p. 3) define a teoria como “uma organização coerente e sistemática de ideais, conceitos e modelos, com

introdução da tecnologia educacional, principalmente diante da ordem de grandeza dos investimentos em questão, e levando em conta ainda seus resultados ambivalentes, afeta o futuro do sistema educacional e da sociedade como um todo (AVIRAM; TALMI, 2005).

Como lembra Watters (2012c), questões como “Qual a melhor forma de ensinar?”, “Qual a melhor forma de aprender?”, “Quem deveria ter acesso ao conhecimento especializado?”, e “Como a tecnologia impacta essas questões?”, longe de serem novas, podem ser retraçadas à filosofia de Platão, em obras como *A República*, e *Fedro*. A falta de uma perspectiva crítica, baseada no conhecimento e na pesquisa sobre educação, entendida tanto como sistema quanto como processo, levaria à repetição de erros do passado, lembrando a formulação do historiador George Santayana: “Aqueles que não conseguem se lembrar do passado estão condenados a repeti-lo”.

Ainda mais, uma “posição de total ignorância” não permite um diálogo com o passado, como se observa na tônica de muitas propostas atuais no escopo da tecnologia educacional:

O problema é o seguinte: MOOCs [cursos *online* massivos abertos, em inglês] e coisas do tipo somente podem ser enquadrados como o futuro através de uma ignorância chocante ou por uma amnésia a respeito do passado. Para quase qualquer coisa que esta suposta revolução na aprendizagem alega oferecer foi prometida e mesmo ansiosamente antecipada por uma geração anterior de teóricos e críticos da educação superior, como Ivan Illich e Paulo Freire. Nós, afinal, dificilmente deveríamos temer um desafio para o sistema educacional. A universidade foi historicamente desafiada por toda uma série de fatores. A educação massiva aberta foi um sonho radical por, pelo menos, mais de meio século. O que é novo com o MOOC é somente sua cooptação pelo capital e a reação superficial provocada em líderes universitários que se esqueceram do verdadeiro propósito da educação (BEASLEY-MURRAY, 2015, s.p.).

Logo, é preciso considerar também a própria natureza da educação a distância, frequentemente situada em posição diametral à

o objetivo de construir significados para explicar, interpretar e moldar a prática”. Ao reduzir a complexidade e buscar pela generalização, a teoria seria “uma constelação abstrata e parcimoniosa de construtos articulados com o objetivo expresso de compreender e guiar a prática”.

educação presencial ou “face a face”, desviando a atenção para o fato de que ambas são expressões de um fenômeno mais amplo.

Cabe, então, considerar a ênfase dispensada na modalidade de educação a distância, ao termo distância. A adjetivação à distância, tão requisitada na atualidade em projetos educativos, vem muitas vezes obscurecer o essencial, neste caso, a educação, deixando na penumbra a natureza substantiva inerente ao fenômeno educativo. É importante, então, reconhecer e compreender o sentido da educação, sobretudo na modalidade cuja denominação é dita Educação a Distância, pois é a educação que promove a dignificação da natureza do homem. Priorizar a expressão adjetiva – à distância – em detrimento do substantivo, tem empalidecido o fenômeno educativo na sua essência, forjando suspeitas muitas das quais precipitadas que rondam em seu entorno, bem como uma teia de desvios e outras inversões afinadas com a lógica da distribuição, da exclusão, da desigualdade, da sociedade tanto da informação e do conhecimento quanto da barbárie (ROMÃO, 2008, p. 9).

Assim, qualquer discussão prévia à sua implementação deverá ser acompanhada de um fortalecimento teórico para a compreensão desse fenômeno. Em nossa visão, tal contribuição pode ser enriquecida através dos enfoques teóricos que privilegiam a educação como fenômeno político e social. Em outras palavras, das teorias clássicas da educação, em seus aspectos filosóficos e sociológicos. Diante do caráter complexo do fenômeno “educação”, moldado por fatores sociais, culturais e econômicos, buscamos responder à seguinte pergunta: Uma vez que a educação a distância consiste numa modalidade de educação, que contribuições podemos esperar dos fundamentos sociofilosóficos da educação na compreensão desse fenômeno?

E como objetivos específicos:

- Identificar as contribuições das teorias clássicas da filosofia, da política, da sociologia e da antropologia da educação, os chamados “fundamentos da educação”, para a compreensão e reflexão crítica da educação a distância (EaD);
- Localizar os autores e grupos de pesquisa, tanto em âmbito nacional como internacional, que contribuem para a reflexão da educação a distância a partir de um ponto de vista teórico embasado nos fundamentos da educação;

- Identificar os referenciais teórico-metodológicos privilegiados nesta análise e sua inserção em determinadas temáticas e problemáticas;
- Relacionar os canais de disseminação científica para o conhecimento científico produzido nesse campo de reflexão crítica;
- Examinar o aporte da contribuição teórica no campo dos fundamentos da educação para a compreensão do fenômeno da educação a distância enquanto fenômeno gnosiológico, político e social;
- Organizar a contribuição teórica dos fundamentos da educação em linhas temáticas e metodológicas de pesquisa científica, segundo um mapeamento topográfico das relações intertextuais que a compõem.

Como justificativa, paralelamente à reconfiguração da relação entre universidade e conhecimento, e em termos do “mundo real”, o rompimento dos limites espaço-tempo por parte das tecnologias de informação e comunicação acena com a possibilidade de um maior alcance do sistema educativo. Somando-se à equação as necessidades formativas de um país em vias de desenvolvimento marcado por um “atlas da exclusão social”, temos então que

a EaD passou a ter um destaque maior quando verificou-se as necessidades de mudança em âmbito nacional por meio de políticas públicas, principalmente para a formação de professores. O Brasil, com suas características continentais, desigualdades regionais e com suas significativas carências educacionais, encontrou na EaD uma alternativa importante para a implementação de programas de formação, principalmente para a qualificação de professores já atuantes na rede de ensino e sem formação (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2009, p. 6).

A partir do Decreto Lei de nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o Governo federal passou a incentivar a educação a distância, já prevista e definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), em todos os níveis e modalidades da educação (GOMES. 2009). Dentre os programas realizados³, destaca-se sem dúvida a criação

3 Entre aqueles realizados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério de Educação, são dignos de nota o “Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)”, o projeto “Mídias na Educação”, o projeto “Um Computador por Aluno (UCA)”, o projeto “Portal do Professor”, e a “TV-Escola”.

da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ampliar a oferta de formação de professores, em um caminho de interiorização do ensino superior. Com início em 2006, a UAB pode ser considerada a “ponta de lança” dessa estratégia em um

momento histórico pelo qual passa o exercício da modalidade a distância no setor público, onde as ações educativas estão sendo alavancadas em nível nacional, com envolvimento das Instituições públicas de ensino superior, poder municipal, estadual e federal de forma articulada, com estratégias de regulação, financiamento e avaliação. O desafio que se apresenta para o ensino superior público nessa esfera consiste em construir projetos pedagógicos de qualidade e formas de gestão que permitam validar um paradigma nacional de qualidade para a educação a distância superior e que possam dar resposta ao grande desafio da educação a distância em um país continental: atingir escala com qualidade social (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 74).

Entretanto, diante de um legado cultural que sempre colocou a educação a distância como uma alternativa de baixa qualidade à educação, e frente às dúvidas e incertezas de projetos que visavam muito mais à redução de custos do que a exploração de uma nova forma de aprender e ensinar⁴, constata-se hoje uma percepção bastante crítica em relação à EaD.

Assim, aprofundar a base teórica da educação a distância é um passo necessário para estabelecer uma discussão bem fundamentada sobre seus limites e possibilidades reais. Especificamente, o viés político e sociológico da educação contribuirá para este debate:

Muitas críticas são formuladas à educação a distância (EaD). E, como todas as críticas, estão embebidas de posições político-ideológicas, visões de mundo e princípios de quem as formula. Mas elas não são neutras. Sabe-se que o uso das novas tecnologias na educação desperta conotações diversas, que vão do otimismo exacerbado ao

4 Nas palavras de Litto (2009), a década que apenas acabou “foi o melhor dos tempos, foi o pior dos tempos”, parafraseando Charles Dickens. Ao mesmo tempo que a EaD experimentou um extraordinário crescimento e se estabeleceu como campo de estudo e pesquisa, testemunharam-se verdadeiros “crimes acadêmicos”, destacando a pouca profundidade e densidade dos conteúdos, a fraca avaliação e o número excessivo de alunos por professor. Esses abusos ocorreram e ocorrem mesmo com a existência de diretrizes de qualidade para a educação a distância, por parte do Ministério da Educação (BRASIL, 2000).

questionamento radical, passando por posturas identificadas com uma apropriação crítica em situações de aprendizagem. Estes posicionamentos têm pautado os debates no interior das instituições de ensino e produzido efeitos e alcances muito variados, já que coexistem dentro delas fatores políticos, sociais, culturais, de grupos e individuais, que se apresentam como forças favoráveis ou desfavoráveis, o que resulta num percurso de inclusão bastante heterogêneo (LÜCK, 2008, p. 266).

E como Vilela (2003, p. 461) coloca, “fica cada vez mais evidente a necessidade de buscar amparo em teorias sociológicas clássicas, procurando-se nelas as estruturas epistemológicas para interpretar a ação social dos sujeitos e, em especial, para identificar e para entender os fundamentos desses corpos teóricos incorporados”, assim como de submetê-las “a novas leituras, procurando extrair delas as lições para um novo entendimento da realidade.”

Em segundo lugar, e decorrente da primeira justificativa, para que a práxis do educador evolua, adaptando-se a essas novas circunstâncias, é preciso dispor primeiramente de um quadro conceitual e teórico claro sobre o fenômeno educativo mediatizado pelas tecnologias. Contudo, enquanto a maior parte da literatura técnico-científica desse campo trata a tecnologia como fetiche e como um objetivo em si só, os fundamentos teóricos encontram-se ainda fragmentados.

No contexto de um discurso generalizado a respeito da necessidade de se implementar a educação a distância, Garrison (2000) resalta a importância da teoria como um guia para iniciativas emergentes, de forma congruente com os valores e metas de uma determinada instituição. Dessa forma, a teorização não se limita a descrever um determinado fenômeno, mas também auxilia na predição de eventos futuros e, por este motivo, pode ser considerada uma ferramenta racional de tomada de decisões em situações complexas. Ainda mais, uma teoria também sugere novas áreas de investigação e proporciona hipóteses de trabalho, auxiliando na continuidade do desenvolvimento teórico de um determinado campo científico. No caso particular da educação a distância, a prática evolutiva (com rápidos desenvolvimentos no terreno tecnológico) implica a necessidade de estudos descritivos e interpretativos; como resultado, a EaD demandaria uma práxis pedagógica com a indissociabilidade da pesquisa e da execução prática.

Especificamente em relação à filosofia, mas num argumento que pode ser ampliado à sociologia e outros campos teóricos, argumenta-se que

Refletir sobre e tomar consciência de nossas orientações filosóficas é importante: proporciona uma base para o modo como escolhemos e usamos as tecnologias do *e-learning* [...] Frequentemente varrida por um entusiasmo desenfreado – mas des-informado – por parte dos defensores da tecnologia, muitas decisões são baseadas na última tendência. Infelizmente, estas estratégias geralmente levam à incongruência e à inconsistência de ações entre professores, administradores e estudantes, e os subsequentes desacordos que giram ao redor dos meios, mais que dos objetivos da educação. Ainda mais, quando há uma incongruência entre crenças e ações, as promessas do que as tecnologias do *e-learning* podem proporcionar nunca serão cumpridas. A menos que possamos identificar aquilo que valorizamos na educação, não podemos justificar quais nossas escolhas em relação às tecnologias do *e-learning*, ou cumprir promessas (HANUKA, p. 2008, p. 111).

Essa autora utiliza o conceito de filosofias-em-prática, o que inclui uma concepção de métodos de ensino baseados, por sua vez, em perspectivas filosóficas tanto a respeito da educação como da tecnologia; em última instância, elas também se relacionam com nossa interpretação individual do mundo e de como nos relacionamos dentro dele.

ASPECTOS GERAIS DA TEORIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Para Aviram e Talmi (2005), a produção acadêmica sobre educação a distância é marcada por um “discurso ausente”. Seu argumento é de que apesar do florescimento da literatura científica e da importância desse processo, no sentido de seu potencial de transformação sistêmica e geracional, o campo carece de uma discussão sistemática. A ausência desse discurso poderia ser reflexo de diferentes visões, incompatíveis entre si, daqueles que atuam na tecnologia educacional. Esses autores propõem mapear a diversidade de discursos, agrupando-os no que chamam paradigmas.

Dessa forma, o “paradigma tecnocrático” seria caracterizado por evitar qualquer tipo de discussão de mudança da instituição escolar, nela predominando temas relacionados à administração e à gestão, assim como abordagens curriculares e didáticas. Além disso, qualifica-se como um discurso conservador, no sentido de não considerar possibilidades, oportunidades e riscos inerentes às tecnologias

de informação e comunicação. Já o “paradigma reformista” entende o conjunto de tecnologias como ferramentas capazes de promover uma didática “correta”. Utiliza palavras de ordem como “interdisciplinaridade”, “construtivismo” e “aprendizagem colaborativa”, em uma abordagem moderada, do ponto de vista político. O “paradigma holístico”, por sua vez, é próprio de autores que explicitam questionamentos a respeito da natureza e do impacto sociocultural das TIC. Com uma argumentação fortemente marcada pela crítica das teorias rivais e por valores, essa abordagem é ideológica tanto no sentido de conservadorismo como de radicalismo. Finalmente, o “paradigma ideológico” parte dos valores básicos que orientam os objetivos educacionais e sociais, para avaliar à luz destes últimos se a tecnologia educacional atende ou não ao processo educativo. Em outras palavras, para esses autores com inclinações filosóficas e/ou de crítica social, qualquer mudança deveria ser guiada pelos fins estabelecidos da educação, e não o contrário.

Nos Estados Unidos, Evans e Nation (1992 *apud* SUMNER, 2000) sugeriram que a visão da educação a distância como mera ferramenta de um “industrialismo instrucional” cedesse lugar a uma abordagem crítica que combinasse as contribuições das ciências humanas e sociais para construir uma teoria própria do campo. Mas, além da fragilidade teórica⁵, a pesquisa empírica na área seria insuficiente. Neste sentido, Mclsaac e Gunawardena já em 1995 recomendavam que as metodologias de pesquisa em educação a distância deveriam evitar as chamadas microanálises e progredirem para além dos estudos descritivos, fundamentando-se num quadro conceitual de disciplinas relacionadas, como por exemplo, a teoria crítica e as ciências sociais.

Da mesma forma, Athill (2000) incita os praticantes da educação a distância a ultrapassar as atividades meramente práticas para questionar a razão por trás de suas ações, em um campo “relativamente subteorizado” no qual as demandas de efetividade prática deixam pouco tempo para a reflexão. Felizmente, também encontramos esse tipo de questionamento na academia brasileira, ainda que de forma tímida:

qualquer projeto pedagógico de um sistema a distância ou de um curso a distância, antes de delinear os aspectos operativos e organizacionais da ação educativa, deve explicitar seus fundamentos ontológicos (do

5 No Brasil, especificamente, essa fragilidade se vê mais pronunciada, como nota Litto (2009), devido ao comprovado isolamento dos pesquisadores em relação à comunidade internacional, revelando um desconhecimento de conceitos e práticas já firmemente estabelecidos.

que “é” ou expressas no “princípio da razão”, para compreender a totalidade da realidade), mas sobretudo os epistemológicos (como se dá o processo de ensino e de aprendizagem?), axiológicos (para que, em que direção, com que valores?), históricos e políticos (em que contexto? Para quem? Que sociedade se quer construir?) (PRETI, 2002, p. 18).

Contudo, o foco na tecnologia de transmissão deixa em segundo plano categorias de análise e de sustentação metodológica como “mediação pedagógica, interação e interatividade, conhecimento compartilhado, educar pela pesquisa, autoformação, aprender a aprender, educação continuada, autonomia, professor coletivo, pesquisa colaborativa, formação em rede, etc.” (PRETI, 2001). Em outras palavras,

a literatura do campo revela uma ênfase nos modos de distribuição. Este foco pode ser interpretado como uma medida da extensão pela qual a tecnologia é a força motriz por parte da educação a distância. [...] Porém, a literatura também identifica uma lacuna entre a base teórica e a aplicação da tecnologia, considerando-a um vácuo, sem quaisquer considerações por questões políticas ou sociais, muito menos qualquer tratamento sério a respeito das implicações educativas dos desenvolvimentos tecnológicos em e para a educação a distância (GLOET, 1992, n.p.).

De forma similar, Romizowski (2003) critica a abordagem focada na tecnologia, chamando-a de “e para eletrônica” (em referência à letra “e” que compõe o termo *e-learning*). Os estudos dessa categoria situam “o processo de desenvolvimento da inovação de E-Learning como uma série de, cada vez mais complexas, ferramentas tecnológicas”. Mais do que isso, esses autores “confundem a ‘invenção da roda’ com a invenção de melhorias tecnológicas para as rodas que já existiam há muito tempo, rolarem com mais eficiência”, uma vez que se daria crédito à tecnologia por operacionalizar práticas pedagógicas que existiam muito antes da introdução do computador na educação⁶. O efeito desse discurso, de nenhuma forma circunscrito à

6 Watters (2012a) utiliza o termo “amnésia de tecnologia educacional” para se referir à “noção equivocada de que de repente, no ano passado a tecnologia entrou na sala de aula”. Ela propõe então um teste, para ser respondido por empreendedores da área tecnológica, cobrindo áreas como a história e a política da educação tecnológica, a realidade atual da tecnologia em relação à educação, às narrativas políticas e mesmo uma autoavaliação em relação às experiências educativas vivenciadas. Sintetizando, em última instância o teste levaria a duas perguntas: “Qual é o propósito da tecnologia educacional? Qual o propósito da educação?”. Neste sentido,

literatura técnico-científica, teria o efeito nocivo de criar a “falsa esperança de algo que provavelmente não vai se realizar”⁷:

Podemos concluir, na base da reflexão prática mais do que nas pesquisas rigorosas, que os fatores que mais influenciam o sucesso ou fracasso de projetos de E-Learning são pouco relacionados com as tecnologias utilizadas e os detalhes técnicos de design dos cursos a serem veiculados por estas tecnologias. São muito mais relacionados com aspectos mais fundamentais e abrangentes que tendem a impactar qualquer projeto inovativo no contexto de sistemas sociais que envolvem seres humanos em interação. Sistemas de educação e treinamento são excelentes exemplos de tal categoria de sistemas, mas os princípios que explicam seu funcionamento e podem prever sucesso ou fracasso são amplamente aplicáveis a qualquer forma de sistema social ou humano (ROMIZOWSKI, 2003, p. 15).

Na perspectiva de Gloet (1992), esse foco na tecnologia implica um círculo vicioso, na medida que os provedores de tecnologia educacional acabam por influenciar a tomada de decisões no âmbito da universidade. Neste sentido as escolhas de caráter “tecnocrático” privilegiariam as pesquisas centradas na tecnologia em si, mais que nos resultados sociais e econômicos da educação a distância.

Em linha similar, Zuin (2006b, p. 937) propõe uma reflexão sobre a fetichização da educação a distância, “partindo-se da premissa de que tais mediações tecnológicas são produtos do trabalho humano, fato este que impinge a necessidade de se realizar uma análise histórico-filosófica a respeito do papel dos chamados tutores e professores virtuais no processo educacional/formativo de futuros profissionais”.

A essas críticas somamos a de Finlay (1987), que ressalta o caráter empírico e a-histórico das pesquisas realizadas no campo, além

os comentários dos leitores de seu blog mostram atitudes de rechaço ao conhecimento das teorias e história da ciência pedagógica, entendidas como irrelevantes ou perda de tempo para o desenvolvimento de serviços e produtos de tecnologia educacional. Esse conflito entre os que se colocam como “inovadores disruptivos” e aqueles que possuem a experiência prática e o conhecimento acadêmico da realidade educacional pode ser encontrado em outras situações (WATTERS, 2012c).

- 7 Um dos principais focos de pesquisa nos últimos anos tem sido os “sistemas de gestão da aprendizagem” ou “ambientes virtuais de aprendizagem”, elementos centrais dos projetos de educação a distância e conhecidos pelas siglas LMS e AVA. Porém, pode se notar que muitas vezes a escolha de um desses *softwares* (em termos de funcionalidades disponíveis, custo, acesso à tecnologia etc.), precede a definição de um projeto pedagógico bem estruturado.

da idealização da tecnologia. De forma similar, porém se referindo ao status da pesquisa em ciências humanas em geral, Hostins (2003) argumenta que na sociedade do conhecimento prevalecem a “empíria e a utilidade instrumental do conhecimento expurgando a teoria e interditando qualquer cogitação ontológica”. Na pesquisa em educação, notavelmente, haveria um “movimento gradativo de supressão da teoria nas pesquisas educacionais e de favorecimento da formação de competências práticas”.

Uma vez afastada a tecnologia como foco único e autossuficiente de análise da educação a distância, convém distinguir entre as duas abordagens possíveis, ao se analisar o fenômeno educativo mediado pelas redes de informação e comunicação. A primeira dessas orientações de pesquisa foi denominada “endógena” e, como o nome diz, olha para o interior do processo educativo. Questões como a interação aprendiz-tutor, estratégias de metacognição, aprendizagem baseada em problemas, suporte ao estudante e avaliação, motivação do estudante, evasão escolar (CAMP; GUITTON, 1991 *apud* HOLMBERG, 2000).

Já o segundo ponto de vista “exógeno” enfatiza os fatores exteriores à atividade pedagógica, situando seu objeto de estudo no contexto econômico, tecnológico, demográfico e cultural. Em uma abordagem sociológica será a emergência de uma sociedade pós-industrial ou pós-moderna e suas inúmeras consequências que determinarão o pano de fundo para se entender a educação a distância tanto no que concerne à relação de mediação educador-educando como nas mensagens e objetivos que essa troca supõe.

Com o objetivo de não perder uma visão holística da compreensão das práticas pedagógicas mediadas tecnologicamente, entendemos que as teorias clássicas da educação contribuiriam tanto para a perspectiva exógena, na perspectiva sociopolítica, como para a endógena, no viés epistemológico.

Neste sentido, buscando não deixar de lado uma visão de conjunto mais ampla, definimos três linhas de investigação para a composição do campo teórico da educação como fundamentação da educação a distância. À primeira, de caráter exógeno, chamaremos “*EaD como instrumento sociopolítico*” e através da qual destacaremos como questões-problema o uso ideológico da tecnologia e o controle social efetuado mediante a tecnologia, segundo uma ótica da precarização e da intensificação do trabalho docente⁸.

8 Um levantamento da produção científica brasileira no campo da tecnologia educacional e formação de professores também utiliza esse enfoque “macro”, no sentido de analisar as “políticas e propostas de inserção das TIC, subdivididas em concepção de sociedade e paradigma educacional”. Os trabalhos que visaram a uma análise

A segunda linha, também na perspectiva exógena, “o *tecnicismo revisitado*” analisará a concepção do conhecimento como algo “transmissível”, conjuntamente com uma concepção de tecnologia autônoma, preponderante no processo de aprendizagem. Com a adoção de critérios internos de organização, planejamento, eficiência e produtividade moldados nas organizações industriais, uma inequívoca vocação mercantilista e empresarial também vem sendo reforçada numa certa concepção de educação a distância.

Por último, analisar as “*fronteiras teórico-pedagógicas*” da educação a distância implica investigar novas abordagens que deem conta do fenômeno educativo mediado tecnologicamente, além das teorias clássicas da aprendizagem. Neste sentido, as relações que se estabelecem entre os indivíduos e o conhecimento em rede, construído coletivamente, é objeto de formulações teóricas recentes, como “aprendizagem emergente” e “conectivismo”. Além disso, o resgate de propostas inovadoras (e utópicas) em seu tempo, como a “convivialidade” de Ivan Illich, e a pedagogia crítica de Paulo Freire, é observado. Trata-se, portanto, de uma análise que possui tantos elementos endógenos como exógenos. Conjuntamente às contribuições anteriores, mas estabelecendo um objeto próprio de investigação na educação a distância, essas fronteiras teóricas certamente enriquecerão nossa compreensão para que a tecnologia possa ser controlada pelas pessoas, e não o contrário. Este, em nosso entendimento, é um requisito fundamental para que a educação possa ser reconstruída numa perspectiva libertadora e participativa.

O STATUS DA TEORIA NA PESQUISA EM EAD

Para Perraton (2000), a pesquisa em educação a distância (e sua variante educação aberta) deve estar fundamentada na teoria, e um exame da literatura existente evidencia uma abordagem “ateórica”. Em uma revisão preparada para o lançamento do periódico científico *The International Research Foundation for Open Learning*, o autor situou a pesquisa no campo em cinco eixos principais. Em primeiro lugar, a pesquisa descritiva, apresentando experiências institucionais, com foco em gestão, métodos didáticos ou resultados conseguidos.

da concepção de sociedade ou de mudança de paradigma, neste sentido, corresponderam a 16,6% do total, evidenciando a primazia de enfoques didáticos ou de aplicação tecnológica sobre o teórico (BARRETO *et al.*, 2005).

Especificamente, os estudos de audiência buscam relacionar o desempenho dos aprendizes a distância com variáveis associadas com essa modalidade. Logo, um terceiro tipo de estudo concentra-se em questão de custos, buscando essencialmente uma maior eficiência financeira. Já os estudos de metodologia, também descritivos, examinam os métodos de ensino e a mediação pedagógica.

Estudos mais recentes analisam o contexto social da educação a distância incluindo os objetivos do uso dessa modalidade paralelamente a outras, assim como questões de legitimidade, qualidade e efetividade. No entanto, a falta de teorização e o apego ao nível descritivo têm como consequência uma escassez de resultados generalizáveis que possam ser utilizados para o estabelecimento de políticas públicas.

Já segundo Holmberg (2000), a educação a distância se caracterizou historicamente por uma abordagem de tentativa e erro, com pouca consideração a respeito de suas bases teóricas para a tomada decisões, sendo que a maioria dos empreendimentos nesse campo foram práticos ou “mecânicos”⁹. Em linha similar de argumentação, Keegan (1995 *apud* SIMONSON, SCHLOSSER; HANSON, 1999) aponta que a teorização em EaD deveria deixar de ser uma “*resposta ad hoc*” para situações contingenciais e de crise.

O levantamento de Carvalho (2012, p. 7) também evidencia a “predominância de investigações descritivas-empíricas-quantitativas na área de educação a distância, sendo exceções as de caráter filosófico, fenomenológico, dialético ou racional”.

Também segundo o estudo de Davies, Howell e Petrie (2010), a pesquisa em pós-graduação (*graduated research*, no original) é essencialmente descritiva, abordando percepções e níveis de satisfação dos atores de experiências de educação a distância específicas. Dessa forma, existe uma ausência de pesquisas que tenham como objetivo desenvolver a base teórica da EaD, mesmo que através da exploração de novos enfoques ou no desafio dos mais tradicionais.

Por sua vez, Litto, Filatro e André (2005) apontam para os “novos jogadores”, pesquisadores que abordam o antigo tema da educação a distância segundo uma nova “roupagem”, isto é, a educação a distância *online*. Com isso provoca-se um retorno aos “fundamentos”, por parte daqueles investigadores que ainda não possuem uma preparação

9 Pretto e Picanço (2005, p. 35) chamam a atenção para outro aspecto da dissociação entre teoria e prática: o fato de as universidades brasileiras, inclusive as públicas, estarem realizando suas investidas na modalidade através de unidades à parte, concebidas pelos órgãos centrais de gestão, dissociando assim as funções básicas de ensino, pesquisa e extensão de uma “mera prestação de serviços”.

básica e sólida nesse campo do saber. Segundo a análise realizada, existe um “certo grau de insegurança” por parte desses pesquisadores, em termos da generalidade e repetitividade das palavras-chave utilizadas e de uma etapa de “aquecimento” no texto em si, como se fosse sempre necessário justificar a importância desse objeto.

Dos 847 trabalhos examinados pelos autores é possível obter um padrão de desenvolvimento da pesquisa sobre educação a distância no Brasil¹⁰. Dessa forma, grande parte desta pesquisa acadêmica se dedica a argumentar e demonstrar a importância da EaD no atual contexto social e econômico. Contudo, dada a relativa juventude desse campo e a necessidade de conquistar credibilidade junto à classe política e a sociedade em geral, mais pesquisas de qualidade são necessárias, segundo os autores, para orientar a busca de soluções para problemas da educação brasileira: a qualificação dos professores, o atendimento de minorias sociais, a inclusão de populações residentes em áreas geográficas isoladas, além da inclusão de pessoas com necessidades especiais, tornando a aprendizagem mais democrática, acessível e conveniente.

Dois estudos mais recentes também buscaram mapear a produção acadêmica sobre educação a distância no Brasil. A análise realizada por Rodrigues e Lara (2011) centrou-se sobre as publicações da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), entre 2005 e 2010. O olhar historiográfico lançado pelos autores buscou relacionar o desenvolvimento histórico da EaD em nosso país com o amadurecimento das discussões, conforme refletido nas publicações.

Já Carneiro e Wroebel (2011) analisaram aproximadamente 1.300 artigos publicados nos anais dos dois principais congressos de educação a distância brasileiros, o Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância – CIAED (entre os anos de 2001 e 2009), e o Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD (nos anos de 2008 e 2009). Essa análise teve enfoque bibliométrico e identificou de forma ampla e quantitativa os temas tratados. Segundo a interpretação dos autores, existe uma grande concentração nos aspectos pedagógicos (98,7%) frente a uma menor

10 Para os autores, esse tipo de levantamento pode servir de guia para a evolução do campo de pesquisa da educação a distância, ao indicar temas e problemas válidos para estudantes de pós-graduação, ao constituir uma ferramenta de decisão para agências de fomento científico em âmbito local, nacional, regional e internacional e, finalmente, como parâmetro para editores de periódicos científicos na identificação de tendências e lacunas que possam estimular novas pesquisas.

aparição dos aspectos tecnológicos e sociológicos (29,9% e 24,1%, respectivamente).

Para Benakouche (2000, p. 20), “a EaD carece da atenção da pesquisa acadêmica, o que, considerando o enorme déficit da educação brasileira e o nível de cobertura nacional em termos de sistemas de comunicação, não deixa de ser meio estranho”, sendo que a ausência de publicações especializadas é marcada ainda pelo atravessamento de “posições corporativas ou político-ideológicas”. Para tornar a situação mais complexa, “o campo parece ter uma crise de identidade constante, definida por um dilúvio de desenvolvimento de pedagogias e tecnologias dependendo dos métodos de entrega do curso da moda” (McKee, 2010, p. 1).

Como hipótese, portanto, partiremos do princípio de que essas contribuições teóricas são dispersas e fragmentadas, constituindo uma pequena fração dos estudos e pesquisas no campo da educação a distância, conforme mencionado. Contudo, também partimos da premissa de que há uma boa representatividade de aspectos teóricos, provenientes da filosofia e da sociologia da educação, que contribuem para o debate.

CONCEITOS-CHAVE: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Buscar uma “identidade” para a teoria na discussão sobre educação a distância supõe também considerar a conceituação do fenômeno central dessa discussão, a educação. As contribuições dos fundamentos sociofilosóficos da educação, neste sentido, têm como requisito inicial situar o status ontológico da EaD, especialmente em relação ao que se poderia denominar “educação tradicional”.

Dito de outra forma, “os desafios postos ao uso das TIC na educação dizem respeito à própria noção do que é educar nessa sociedade, de qual função das instituições de ensino e de que sujeito se pretende formar”. (PRETO; PICANÇO, 2005, p. 35). Como consequência, o debate sobre a tecnologia educacional, incluindo aqui a EaD, deve levar em conta a ressignificação da “educação enquanto prática social e a escola como espaço de produção de conhecimento”. Assim,

Nessas duas últimas décadas sobretudo, a educação foi muito adjetivada: educação sexual, educação para a vida, educação para o trânsito, educação ambiental, educação para o 3º milênio, educação para

o trabalho e Educação a Distância. Porém, neste processo de adjetivação, de atendimento a aspectos pontuais e periféricos, no uso e abuso do seu espaço, da sua palavra, a educação foi perdendo seu conteúdo, sua força. Tudo é colocado como sendo educação. E realmente é. Todos se colocam como sendo educadores. E deveriam ser, mas não são. Pois, educação, em sua etimologia de *educare* (ato de criar, de alimentar) ou de *educere* (conduzir para fora) indica ação, implica relação. [...] Quando, pois, estamos falando de Educação, estamos nos referindo a todos os aspectos da vida que ela abarca nas relações pessoais, sociais, políticas, com a natureza, com o entorno. Está imiscuída, misturada e diluída em tudo. É parte do todo, é o todo. Portanto, não haveria necessidade de adjetivá-la, de apontar este ou aquele aspecto particular. Corre-se o risco de enfocar em demasia o secundário e abafar sua fonte, a origem de sua parturição (PRETI, 2008, p. 20).

Ainda mais, a argumentação em prol da caracterização da EaD como educação propriamente dita deve superar uma visão polarizada:

Não vamos aqui entrar na clássica dicotomização e comparação entre o ensino presencial e a distância, onde aquele é classificado de tradicional e este de inovador, aquele de positivista e cartesiano, enquanto o outro afinado com os novos paradigmas epistemológicos da construção, diversidade e historicidade, um sendo mais caro e o outro mais barato. Isso não ajuda a entender as especificidades e características de cada um. É melhor considerar suas peculiaridades do que colocá-los em oposição, pois ambos são processos educativos que se realizam e se constroem fazendo recurso a modalidades próprias (PRETI, 2001, p. 33).

Cabe lembrar que o uso da tecnologia, mesmo em suas vertentes mais tradicionais (ensino por correspondência, pelo rádio etc.), foi incorporado ao pensamento pedagógico de autores como John Dewey, Célestine Freinet, Anísio Teixeira e Roquete Pinto, de forma que:

Não há dicotomia radical entre presencial e a distância, enquanto concepções antagônicas de educação. Afora o reducionismo que uma opção reduzida à lógica binária comporta, colocar-se a questão se, por sua natureza, a EaD seria bancária ou dialógica, pressupõe que o meio vá determinar a relação pedagógica (LEMGRUBER, 2008, p. 77).

Este é o mesmo posicionamento de Shale (1990, p. 334 *apud* McISAAC; GUNAWARDENA, 1995, p. 420), pois “tudo aquilo que constitui o processo da educação quando professor e aluno podem se encontrar cara a cara também constitui o processo de educação quando professor e aluno estão fisicamente separados”. Com isso chegamos na atualidade a um bem desenvolvido consenso teórico (além do respaldo político-legal) de que a educação a distância consiste em uma modalidade equivalente à educação tradicional.

Pelo lado da diferenciação, mas sem deixar de estabelecer a relação de equivalência, a EaD enquanto fenômeno mais recente incorpora vários elementos já existentes no cenário educacional.

A educação a distância é um amálgama de várias formas do ato educacional, que levaram, através de uma prolongada prática de aplicação e através da maturidade, a um todo educacional contemporâneo e integrado. Formatos educacionais mais antigos, incluindo a educação de adultos, educação por correspondência (*sic*), educação antiautoritária, aprendizagem ou educação aberta, educação em tempo parcial, educação por toda a vida, educação assistida pela tecnologia, aconselhamento, etc, cujas características se desenvolveram gradualmente ao longo do tempo, levaram a um sistema de educação contemporâneo capaz de funcionar com todas as características necessárias do sistema educacional convencional (LIONARAKIS, p. 2008, n. p.).

Alava (2002 *apud* ROMÃO, 2008) destaca que ideias bastante conhecidas, para não dizer antigas, são apresentadas como inovadoras, entre elas as noções de trabalho coletivo, de autonomia do aluno e de “aprender a aprender”. Essa ênfase na aprendizagem e no aluno apenas reavivaria os preceitos da Escola Nova, agora sob a ideologia neoliberal, retirando, portanto, o caráter “revolucionário” da EaD. Similarmente, haveria

um deslumbramento daqueles que estão firmemente convencidos de que a EaD inaugurou a dialocidade na relação educacional. Parecem acreditar que antes dos ambientes virtuais de aprendizagem, tudo o que havia era um professor presencial que se limitava a ditar a matéria para os alunos decorarem. Agora, com as novas tecnologias de informação e comunicação, estaria ocorrendo uma revolução copernicana na educação (LEMGRUBER, 2008, p. 5).

Por último, além da apropriação de conceitos e práticas já existentes em um discurso de exclusividade sob o manto do “novo”, a

comunidade de pesquisa em EaD também seria caracterizada por um distanciamento crítico em relação ao seu objeto de estudo:

A escola presencial é substituída pela escola virtual. No entanto, se a perspectiva crítica da educação escolar vem se desenvolvendo desde o surgimento da escola moderna, o mesmo não vem ocorrendo com sua versão virtual. É por isto que temos hoje certo “consenso” em torno da EaD, pois geralmente quem aborda esta modalidade são aqueles que trabalham com ela e isto promove uma grande parte da produção intelectual sobre ela de caráter apologista e poucos são aqueles que fazem uma reflexão mais aprofundada e mais raro ainda aqueles que fazem uma abordagem crítica, pois grande parte dos que a negam viram as costas para ela e resmungam ou então, por não trabalhar com ela, apenas possuem uma visão geral sem maior aprofundamento na análise (VIANA, 2004, n. p.).

De qualquer maneira, a emergência da educação a distância insta um repensar sobre a educação e suas relações em sentido mais abrangente:

se a tecnologia desempenha um papel importante na ressignificação da EaD, parece-me que para compreender a constituição desses significados e, até mesmo, a proposta de criação dos ambientes de aprendizagem é necessário estabelecer um feixe de relações mais amplo, construir uma grade de inteligibilidade que coloque luz sobre processos sociais e culturais que estão se desenvolvendo na Contemporaneidade, fazendo com que seja possível outros entendimentos acerca da Educação, de modo geral, e da EaD mais especificamente (SARAIVA, 2008, p.3).

Dessa forma, as análises clássicas sobre o fenômeno educativo podem constituir um ponto de partida para a substanciação dos projetos de educação a distância baseados na tecnologia. Entretanto, tal resgate histórico não deveria ceder às mesmas limitações que essas teorias encontram em seu tempo de formulação, mas apontar para uma superação de certos maniqueísmos:

A relação entre tecnologia e Educação necessita ser explicitada em função da intencionalidade que demarca a forma de utilização dos recursos, e não a partir dos próprios recursos. Tal explicitação é

central para se pensar as possibilidades e limites da Educação a distância. Com efeito, não se trata aqui de pensá-la de uma maneira messiânica, como o fizeram, com a Educação em geral, a Pedagogia tradicional, a Escola Nova e o tecnicismo, nem de concebê-la como simples reprodução das relações de poder, como o fizeram as chamadas teorias crítico-reprodutivistas, entre elas a elaborada por Althusser, mas de dialetizá-la, na medida em que ela mesma se torna um espaço de luta ético-política, a qual se consubstancia no campo da compreensão de formas diferenciadas e socialmente comprometidas de entender e transformar o mundo. Em outras palavras, cabe fazer valer a autonomia relativa da Educação, ainda que, como analisarei mais adiante, esta autonomia hoje corra o risco de cada vez mais se transformar em mero discurso (CARVALHO, 2012, n. p.).

Carvalho (2005) confere ao debate sobre a relação entre tecnologia e educação a mesma dicotomia observada em relação à educação como mecanismo de eliminação das desigualdades sociais: por um lado, a “maneira messiânica” da pedagogia liberal, incluindo-se aqui a Escola Nova e o tecnicismo e, por outro, as teorias crítico-reprodutivistas. Seria necessário então estabelecer uma dialética e compreender a tecnologia educacional como um espaço de luta ética e política no qual poderia ocorrer tanto a hegemonia como a emancipação.

É esse mesmo sentido que leva Hamilton e Feenberg (2005, p. 99) a afirmarem que o debate sobre a educação a distância reproduz os “termos polarizados e reificados” do determinismo tecnológico, consistindo, assim, um impasse que demanda, por sua vez, uma “orientação filosófica alternativa que possa ampliar o escopo do debate crítico sobre a educação *online* e a reestruturação da universidade”.

O embate entre visões utópicas ou distópicas da tecnologia, além disso, deixaria de lado o aspecto central da questão, isto é, a educação, como é possível perceber numa análise semântica:

A importância, assim, do reconhecimento da importância da tecnologia não está em si mesma, mas na sua relação com o mundo cognoscitivo, o mundo humano, mundo em que a educação é o substantivo. Releva considerar, ainda, a ênfase dispensada à expressão Educação a distância, na qual a adjetivação à distância tem, por vezes, deixado na penumbra o lado humano, a natureza substantiva inerente ao fenômeno educativo. É importante enfatizar, então, o termo Educação na modalidade educativa em que a ênfase tem sido dada distância e, com efeito, aos meios tecnológicos. É a educação que

modifica o ser do homem. Priorizar a expressão adjetiva – a distância – em detrimento ao substantivo, deixa na penumbra a educação na sua essência, bem como a porção significativamente humana que abarca todo trabalho que se pretende educativo – seja de perto, seja de longe. Negligenciar o principal e o que dá a base a projetos voltados para a elevação da condição humana, contribui, para o aumento dos riscos e mitos subjacentes as influências que determinam o retrato falado, mas camuflado, da educação a distância (ROMÃO, 2008, p. 9).

De maneira similar, aspectos discursivos e palavras de ordem que assumem a forma de “soluções mágicas” evidenciam a importância da linguagem para a conformação de uma discussão crítica neste campo:

Creio que tais interrogações [questionamentos sobre a formação inicial de professores mediante a tecnologia] se localizam em uma camada mais profunda, mais abaixo do terreno movediço no qual se encontra a oposição entre educação presencial e a distância. A questão é se seremos capazes de levar adiante uma discussão que não parta de “*a priori*” transcendentais, de ideologias pedagógicas e de convicções políticas. E isto, tenho convicção, também implica o uso de categorias de pensamento, de conceitos, de relações entre esses conceitos, enfim, de uma linguagem que seja capaz de colocar em outros termos questões, debates candentes da educação que devem ser estabelecidos neste momento (SOMMER, 2010, p. 29).

Na comparação entre as modalidades também convém destacar as diferentes trajetórias epistemológicas que ajudaram a formar os próprios conceitos. E neste sentido é preciso reconhecer o status diferenciado, em meio aos círculos acadêmicos, da EaD. Nas palavras de um de seus pioneiros:

Os especialistas educacionais de hoje, especialmente os “nativos digitais” e os “imigrantes digitais”, possivelmente não podem imaginar o status da educação a distância nos anos 1960. Ainda que fosse já praticada por mais de cem anos, tratava-se somente de um assunto marginal. Era utilizada por uma minúscula minoria de pessoas que de alguma forma não se encaixavam na corrente principal a educação. O que era mais peculiar: a educação a distância não

era somente ignorada pelo público, mas também inteiramente desconsiderada pelos especialistas educacionais. Ainda que muitas formas de educação tivessem sido cuidadosamente analisadas desde os dias de Comênio, Pestalozzi e Dewey, ainda que gerações de pedagogos tivesse focado sua atenção em todos os tipos de aprendizagem, a educação a distância não era percebida, muito menos descrita ou analisada. Compêndios pedagógicos se silenciavam em relação à existência da educação a distância. Não havia pesquisa voltada para esta forma de educação e não havia uma percepção a respeito de suas características específicas, seu potencial para futuros desenvolvimentos ou de análise de como ela diferia da instrução tradicional (PETERS, 2010e).

De forma relacionada a esse panorama histórico, segundo Hamilton e Feenberg (2005), a ausência de “análises filosóficas sistêmicas em geral para uma teoria da educação a distância” pode ser explicada pela própria natureza desta, no sentido de que foi uma modalidade de rápida emergência. Ou seja, partindo de práticas científicas e filosóficas diversas, incluindo a própria pedagogia, a teoria da comunicação e os meios de comunicação de massa e incorporando, por último, as tecnologias de informação e comunicação.

a partir de questões que tratam: das contradições presentes nos discursos políticos e nas práticas pedagógicas; das ambiguidades das políticas educativas, que mais aprofundam a cisão entre a educação presencial e a educação a distância; da promoção da educação como mercadoria lucrativa, grandemente impulsionada por sistemas avaliativos e de acreditação nacionais e internacionais; da compreensão necessária do paradoxo valorização/desvalorização do professor, para decifrar alguns dilemas atuais da profissão docente e a busca de novos sentidos para a ideia de coletivo profissional; e da luta pela legitimidade da Universidade, já que é irremediável a perda da hegemonia sobre a produção e difusão do conhecimento. Parece oportuna essa reflexão, uma vez que ela passa, necessariamente, por questões cruciais, como a discussão do papel da Universidade Pública, do compromisso da Universidade com a escola pública, da Universidade como “locus” de formação docente, da democratização ao seu acesso (que implica a permanência e o sucesso dos estudantes). Todas essas questões nos remetem à discussão sobre o papel que as NTIC's podem desempenhar num projeto de reforma democrática e emancipatória da Universidade (LÜCK, 2008, p. 266).

Pereira e Lopes (2011, p. 393-394) identificam os eixos que conformarão o ambiente sociopolítico que moldará a modalidade da educação a distância no Brasil:

1. como a formação de professores pela EaD vem se apresentando como uma tendência hegemônica em condições de extrema necessidade e sob uma rígida formação inicial e continuada de professores no Brasil, balizada por prerrogativas definidas por Organismos Internacionais em Conferências mundiais, que reafirmam a importância estratégica da educação para o progresso dos países em desenvolvimento;
2. que a formação de professores pela EaD já pode ser considerada uma política de Estado. Os dados apresentados pelos últimos censos educacionais do Ensino Superior, realizados no país confirmam essa constatação;
3. as metanarrativas que apregoam o surgimento da “era da informação” e o fim do trabalho degradado, na qual a educação ocupa um lugar de extrema importância como condição necessária para que o indivíduo possa fazer parte dessa sociedade da comunicação;
4. as condições para o desenvolvimento do mercado educacional, favorecido inclusive por políticas estatais ancoradas em pressupostos neoliberais;
5. que o Estado tende a sucumbir às exigências impostas pelo capital globalizado, optando pela terceirização e outras iniciativas que promovam desoneração e favorecimento da iniciativa do capital;
6. a formação de professores, pela Educação a distância está circunscrita num contexto de múltiplas determinações e contradições, balizado por interesses políticos e econômicos ligados ao modo de como os indivíduos produzem sua existência.

Dessa forma, qualquer discussão sobre a modalidade implica reconhecer que “os desafios da EaD são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja análise implica analisar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias” (ALMEIDA, 2002, p. 5). E, neste sentido, refletir sobre EaD pressupõe uma renovação por parte das teorias clássicas:

A constituição de uma visão crítica sobre esse fenômeno está contribuindo, acreditamos nós, para o descongelamento da análise em torno dos modelos tradicionais, a adesão ingênua a modelos/padrões contemporâneos de EaD orientados por uma lógica capitalista de otimização de processos e produtividade, que reduz a educação a um

processo de produção industrial subjugando seu papel como prática social essencial para a compreensão de realidades e transformação da sociedade (PRETTO; PICANÇO, 2005, p. 47).

Assim, o debate ao qual nos propomos pode ser entendido também como uma oportunidade. No momento em que o “novo” modelo é proposto, as reflexões produzidas tocarão o fenômeno educativo em sua plenitude.

NOTAS METODOLÓGICAS

Para a execução de um “mapeamento” ou “cartografia” do aporte teórico dos fundamentos da educação na análise da educação a distância privilegiamos o enfoque qualitativo. A partir da premissa de que os estudos teóricos constituem uma parcela reduzida da produção científica em EaD, frente às análises que priorizam a tecnologia ou a descrição de projetos, consideramos que um enfoque quantitativo, de caráter bibliométrico não seria aplicável. Assim, talvez mais adequado que a analogia de estabelecer um “mapa” ou uma “cartografia” da produção acadêmica sobre a educação a distância, foi realizado um trabalho de “mineração” buscando encontrar os veios teóricos e metodológicos de análise e reflexão profundas.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Litto, Filatro e André (2005), uma metapesquisa como a apresentada aqui tem como característica intrínseca mostrar como se desenvolve a pesquisa. Com isso, nossos resultados podem orientar e auxiliar a definição de temas/problemas e objetivos de pesquisa em diversos níveis, especialmente na pós-graduação. Da mesma forma, as lacunas e áreas temáticas ainda pouco exploradas podem incentivar novas pesquisas, incluindo a elaboração de números temáticos de publicações científicas. Finalmente, nosso corpo de pesquisa constitui uma bibliografia especializada, servindo como referência de acesso a essa literatura.

Apropriando-nos da perspectiva de Pereira e Lopes (2012), nossa análise abarca duas dimensões: “singular e universal compõem-se mutuamente, imbricadamente, investigar o singular é interrogar o universal e vice-versa, a totalidade, síntese de múltiplas determinações”. Dessa forma, as principais questões relacionadas à EaD, nos três eixos apresentados, são entendidas dentro de um processo mais amplo, a saber, os fundamentos da educação inter-relacionados. Também

destacamos que os estudos definidos como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, com caráter bibliográfico,

parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 257).

Com o reconhecimento de que os resultados desta pesquisa não serão exaustivos nem tão amplos ao ponto de compor um “estado da arte”, esperamos poder ordenar as contribuições substantivas do pensamento educacional para o campo relativamente novo da educação a distância, indicando possibilidades de integração de diferentes perspectivas, assim como relações de contradições e vieses.

Para a coleta dos textos foi utilizado um procedimento sistemático de busca, priorizando bases de dados bibliográficas nacionais e internacionais, portais de publicações científicas e atas eletrônicas e eventos científicos, dos quais podemos citar brevemente os portais de periódicos digitais Scielo e Educ@ – Periódicos *online* de Educação, os anais da ANPED, CIAED, ESUD, INTERCOM e a Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), Edubase-UNICAMP. Como complementação também foram utilizadas buscas livres no Google Scholar e Google, pois textos de interesse foram encontrados na chamada “literatura cinzenta” e no fenômeno mais recente da “blogosfera”.

Para tanto, adotamos os seguintes critérios:

- a) citação bibliográfica de autores reconhecidos por suas concepções coerentes com essa visão;
- b) presença no texto de posicionamentos que evidenciassem a relação dos autores com a perspectiva teórica na EaD;
- c) uso de determinadas palavras-chave que marcam o discurso e o debate sobre a introdução da modalidade.

Também cabe destacar o caráter interativo da metodologia, uma vez que determinadas leituras apontaram novas referências de interesse para o estudo.

De acordo com a problematização e justificativa apresentadas, nosso foco foi a produção acadêmica brasileira em educação a distância, porém não exclusivamente. O contraste com outros aportes teóricos, motivado por concepções de educação e de sociedade distintas das nossas, serviu de contraponto para as temáticas e correntes apresentadas, além de constituir possível fonte de fecundação teórica.

Dando continuidade à metodologia empregada, mediante um processo interativo, realizamos os seguintes passos na análise dos dados: a) leitura dos textos selecionados, com descarte de textos não adequados ao objetivo; b) identificação/elaboração de códigos, segundo temáticas dos fundamentos da educação aplicados ao contexto da EaD e numa perspectiva indutiva (*grounded research*); e c) revisão e aperfeiçoamento dos códigos, agrupamento em famílias, de acordo com o critério subjetivo-interpretativo.

Em relação à primeira etapa, a leitura, esta procedeu segundo três níveis:

- 1) pré-análise: leitura rápida para determinar a representatividade de cada documento e obter uma visão geral do conjunto dos documentos, assim como sua pertinência;
- 2) leitura exploratória: leitura mais detalhada, com identificação de possíveis categorias;
- 3) leitura interpretativa: visou submeter o conteúdo dos artigos/trabalhos a um processo hermenêutico (discurso encontrado versus embasamento teórico da pesquisa).

Como resultado foram obtidos 145 textos, organizados nos três eixos mencionados, além de duas famílias de apoio: a dos “Autores”, isto é, pensadores clássicos da educação, e a da “Filosofia da Tecnologia”, abarcando conceitos como determinismo tecnológico, tecnologia autônoma, tecnofilia/tecnofobia, e sistema sociotécnico, úteis para a compreensão da tecnologia educacional em sentido amplo. No total dos casos¹¹ foram elaborados 113 códigos, num total de

11 Ao contrário da pesquisa quantitativa, na qual uma amostra insuficiente eleva as margens de erro e mina a própria confiabilidade dos resultados, na pesquisa qualitativa o conceito de amostragem se volta a critérios como a representatividade e completude subjetiva dos dados, na busca da compreensão profunda de um fenômeno. Neste sentido, podemos observar que os códigos estabelecidos a partir

973 citações. Destacamos a utilização do software Atlas.TI¹², para o auxílio na análise qualitativa de um conjunto de dados amplo e complexo, como o obtido. De acordo com a discussão metodológica atual, a utilização do recurso computacional no apoio à análise de dados qualitativos se justifica não somente em relação a critérios logísticos (volume de dados, esforço de codificação, complexidade das relações existentes), mas também como forma de aproximar o pesquisador de seus dados.

A partir dos códigos e categorias identificados, procedemos com o “mapeamento” visando ao ordenamento conceitual, no qual se identificam as dimensões mais significativas e onde se observa o posicionamento em relação à contribuição, seja ela enfrentamento ou complementação das perspectivas identificadas.

Buscamos atender as orientações de Bazeley (2009), no sentido de ir além da mera apresentação de temas, ao relatar os resultados de uma pesquisa qualitativa. Assim, evitamos a descrição pura e simples dos códigos e categorias elaborados, buscando relacioná-los num “grande quadro”, em busca de uma compreensão da apropriação das teorias filosóficas e sociológicas da educação na educação a distância. Para isso, algumas estratégias propostas por Bazeley foram utilizadas. A primeira delas, o procedimento de “descrever, comparar e relacionar” os temas encontrados. Neste sentido, incluímos uma seção denominada “Visão geral” ao início da análise de cada eixo, de forma a integrar o quadro teórico geral. Como suporte a esse processo também seguimos o procedimento de visualização dos dados, para passar da descrição para a interpretação e explicação, segundo uma “escada de abstração”. Como forma de organizar e estabelecer a relação entre os conceitos constituintes de cada eixo escolhemos os mapas de rede, uma vez que eles são uma ferramenta nativa do software Atlas.TI. Além de auxiliar na etapa de filtragem e organização

da perspectiva indutiva já se aproximam do ponto de saturação, onde novos dados são redundantes em relação ao corpo já coletado (GLASER; STRAUSS, 1967 *apud* MAYKUT; MOREHOUSE, 1994).

- 12 Uma autoridade no uso do AtlasTi, Friese (2011) argumenta que o conhecimento metodológico deve anteceder o uso de um software de análise, ou seja, da tecnologia, uma vez que esta não substitui as habilidades e o conhecimento do pesquisador. Ao mesmo tempo, reconhece seus benefícios em relação à análise tradicional: maior flexibilidade na elaboração e refinamento dos códigos, mais opções para análise dos dados, com a possibilidade de geração de perguntas de pesquisa diferentes, facilidade na combinação de métodos quanti e qualitativos, trabalho colaborativo de pesquisadores distribuídos geograficamente e distantes entre si e, finalmente, o fato de tornar o processo de análise mais transparente, agregando credibilidade à pesquisa.

hierárquica dos códigos e famílias, a função principal dos mapas em nossa análise é de apresentar, de forma sintética, nossas conclusões.

Finalmente, retornamos à literatura teórica de relevância como forma de enriquecer nossa percepção e capacidade de análise. Tal procedimento pode ser verificado através das referências que utilizamos dos autores “clássicos” em seus originais, como Paulo Freire e Ivan Illich, entre outros.



PRIMEIROS RESULTADOS

Ao questionar a produção teórica no campo da educação a distância somos levados, inevitavelmente, a uma questão que une epistemologia com a sociologia científica: A relativa ausência desses textos reflete efetivamente uma lacuna ou o problema seria a circulação limitada desses textos? Dito de outra forma, e parafraseando Carl Sagan, “a ausência de evidência não é evidência de ausência”.

Por outra parte também cabe considerar que a metodologia de coleta empregada, ao adotar critérios de intencionalidade e heurística, em detrimento de um enfoque censitário ou estatístico, pode levar a fenômenos de viés e autoseleção. Assim, na descrição do mapeamento da produção científica levamos em conta as seguintes considerações:

- 1) O mapeamento da produção, em termos da composição do corpo de pesquisa, é limitado idiomática e culturalmente. Assim, embora tenhamos utilizado o inglês como idioma internacional da ciência nas etapas de busca e seleção, consideramos que muitos autores e linhas de pensamento não foram incluídos. Tal fato se deve às dificuldades de internacionalização da ciência, principalmente no que se refere aos países em desenvolvimento. Este é o caso do Brasil, para o qual identificamos somente dois artigos publicados em periódicos internacionais, em língua inglesa.

2) Privilegiamos o uso de fontes eletrônicas devido ao seu alcance e acessibilidade, com poucas exceções em relações a livros. Tal critério aponta para um viés em direção a referências mais recentes, dado que a publicação eletrônica acadêmica na década de 1990 era ainda incipiente. Porém, como o foco de nossa pesquisa é a educação a distância mediada pelas redes informáticas, fenômeno que se consolida a partir do novo século, a influência desse viés é contrabalanceada.

3) A análise de frequências (densidade, na terminologia da análise qualitativa) visa estabelecer uma visão panorâmica inicial de cada eixo. Contudo, a quantificação das ocorrências deve ser relativizada, em função da profundidade com a qual esses conceitos são trabalhados pelos autores, de acordo com os princípios da pesquisa qualitativa. Não podemos considerá-la uma representação absoluta da produção teórica em EaD.

De acordo com a metodologia utilizada em estudos bibliométricos, adotamos como critério de procedência geográfica a afiliação institucional utilizada pelo autor principal na identificação de seu texto. Com essa premissa entendemos que produção científica não é fruto de uma iniciativa individual, mas o reflexo de problemas de pesquisa que se originam em determinado contexto histórico, social, cultural e econômico.

Em relação à procedência geográfica, nosso corpo de pesquisa foi composto a partir dos seguintes países:

TABELA 1: Distribuição geográfica

País	Textos
Alemanha	7
Austrália	3
Brasil	64
Canadá	10
Estados Unidos	37
Reino Unido	9
Outros	15
<i>Total</i>	<i>145</i>

FONTE: Elaboração do autor.

A forte presença do Brasil se deve ao critério de intencionalidade na amostra. Neste sentido, o contexto do nosso problema, com o debate ao redor da implementação da educação a distância no Brasil, foi refletido num esforço mais específico de coleta das fontes. Neste

ponto também cabe considerar fatores culturais, como a própria língua portuguesa e o conhecimento de autores e canais de disseminação como fatores que determinaram este foco.

A produção norte-americana, por sua vez, pode ser relacionada a alguns fatores: o alto nível de produção científica naquele país, em conjunto com a posse dos canais de disseminação relevantes em âmbito internacional; a predisposição para a inovação tecnológica no campo educacional, e, finalmente, a facilidade cultural do idioma.

Já o Canadá possui tradição na produção científica em EaD devido a essa modalidade ter sido historicamente adotada em função das dimensões continentais do país, com a existência de áreas remotas e isoladas. Esta mesma justificativa poderia ser aplicada para a tradição australiana, que teve presença reduzida em nosso corpo. Mas, no caso canadense, a contribuição de George Siemens, da Universidade de Manitoba, para a teoria do conectivismo, também originou uma produção científica associada.

Por sua vez, a contribuição teórica alemã é justificada pelo trabalho individual de um autor específico: Otto Petters. Como procedimento analítico, tomamos como unidades de análise os capítulos de uma obra de síntese (2010), resultando, portanto, em seis textos alemães (de um total de sete).

A presença da África do Sul, situada na categoria “Outros”, também pode ser explicada pelo mesmo argumento, no caso de Paul Prinsloo. Esse pesquisador trouxe durante o período 2012-2013 diversas reflexões sobre a educação a distância e a educação aberta, utilizando conceitos e autores da sociologia e filosofia. Entretanto, com a exceção de um artigo em periódico, tal produção não fez uso dos canais de disseminação tradicionais e ajuda a compor um novo espaço para esse tipo de discussão, ao qual denominamos “blogosfera”.

Em relação ao período de publicação, adotamos um critério elementar, isto é, a data de publicação segundo os dados bibliográficos informados. Como consideração, entendemos que pode haver discrepâncias, como por exemplo, a republicação de textos em formato de capítulo de livro ou artigo de periódico em data posterior. Além disso, devido à sua própria natureza “cinzenta”, dois textos não puderam ser identificados quanto à sua data de publicação. Contudo, dada a escolha de períodos quinquenais para a categorização da produção analisada, acreditamos que esses desvios não são significativos para a análise dos resultados.

Por outro lado, a metodologia utilizada, com a prevalência da coleta de dados através de meios eletrônicos, contribuiu para uma maior

concentração de textos nos períodos mais recentes. Como explicação, a publicação científica acadêmica praticamente inexistia antes de 1995, e o novo modelo de comunicação científica passou a ser utilizado de forma mais ampla somente a partir do novo século.

TABELA 2: Distribuição temporal

Período	Textos
Antes de 1995	1
1995-1999	5
2000-2005	36
2006-2010	56
2011-2015	45
Sem data	2
<i>Total</i>	<i>145</i>

FONTE: Elaboração do autor.

Podemos também inferir a maior presença de textos no quinquênio 2006-2010, com os debates associados à introdução da modalidade EaD no Brasil. Esse período observou movimentos importantes como, por exemplo, a criação da UAB, o crescimento do ensino superior privado no Brasil e o surgimento de publicações e eventos no campo.

Finalmente, no período mais recente podemos observar uma presença significativa de reflexões teóricas sobre a educação a distância. Interpretamos tal fato diante do surgimento de “novas” propostas como os cursos *online* massivos abertos e a movimentação do setor denominado “*ed-tech*”¹³. Em ambos os casos foram suscitadas reflexões críticas a respeito do caráter pseudoinovativo, da ausência de embasamento teórico e da apropriação pelo capital financeiro dessas iniciativas. Entretanto, e tendo como consideração a relativa lentidão do sistema de publicação científica, cabe ressaltar que essa produção foi disseminada consideravelmente através desses canais não convencionais, como veremos na seção a seguir.

Tendo em mente a questão da visibilidade da produção científica em EaD, e atendendo a um dos objetivos específicos do nosso projeto, tratamos de qualificar os canais de disseminação científica utilizados por nosso corpo de pesquisa.

13 O termo designa a tecnologia educacional, que no período mencionado assumiu de forma ainda mais intensa um caráter comercial. Dessa forma, no mundo todo, mas principalmente nos Estados Unidos, surgiram empresas *start-ups* voltadas para o âmbito da educação, oferecendo plataformas tecnológicas, soluções de mineração de dados (*big data*, na terminologia corrente) e mesmo cursos abertos de nível superior, ainda que de forma especulativa.

TABELA 3: Canais de disseminação

Fonte	Textos
Livro	12
Revista científica	81
Evento	24
Literatura cinzenta	6
Blogosfera	22
<i>Total</i>	<i>145</i>

FONTE: Elaboração do autor.

O periódico ou revista científica, considerado o canal de disseminação científica *per se*, teve forte presença na produção analisada. O *paper*, ao ser utilizado como critério de avaliação dos pesquisadores no mundo todo, além do seu aspecto comunicativo, era previsível que esse tipo de publicação fosse privilegiado.

Além disso, cabe considerar que o modelo de publicação eletrônica de livre acesso facilitou a pesquisa nesse tipo de produção. De fato, não consideramos que tenha havido uma limitação em relação aos periódicos de assinatura paga das grandes casas editoriais, pois somente em casos pontuais não tivemos acesso aos textos.

Em questão de títulos, identificamos algumas revistas que possuem um direcionamento para enfoques teóricos, destacando *E-Learning* e *Journal of Distance Education* (EUA). Em menor medida, também encontramos publicações de interesse no *Journal of Distance Education*, do Canadá. Também canadense, a *International Review of Research in Open and Distance Learning* possui um foco mais variado, trazendo principalmente discussões a respeito da educação aberta e de novas propostas teóricas como o conectivismo.

No Brasil, percebemos a produção mais fragmentada; enquanto periódicos específicos sobre a educação a distância dedicam pouco espaço às reflexões teóricas que buscamos, publicações tradicionais como *Educação & Sociedade*, e *Revista Brasileira de Educação* foram canais para discussões a respeito do papel político e social da EaD. Além destas, encontramos contribuições pontuais nos títulos *HISTEDBR On-line* e *Revista PUC Viva*.

Por último, destacamos a revista *Hybrid Pedagogy*, um periódico de acesso livre e dotado de revisão por pares, mas que propõe um “novo modelo de publicação acadêmica, influenciado pela cultura digital”. Como característica, a revista adota uma “revisão por pares colaborativa”, convidando à experimentação e à improvisação. Além

disso, pretende romper com convenções acadêmicas tradicionais, tanto na forma quanto no estilo, buscando atingir uma audiência ampla, de modo transversal a disciplinas e instituições. Ao favorecer práticas de citação dinâmica através de mídias digitais e referenciando trabalhos publicados na revista, a proposta dos editores é criar conversações dinâmicas e conectadas, colocando em prática aquilo em que acreditam: “Toda aprendizagem é necessariamente híbrida” (MORRIS; STOMMEL, 2014b).

Outro importante canal de disseminação científica, qualificado inclusive como uma via mais rápida para a circulação dos achados científicos, os eventos também tiveram uma contribuição importante para nosso corpo de pesquisa. O que possivelmente devemos ressaltar é a presença de trabalhos que discutem a partir do ponto de vista sociológico e filosófico, de acordo com os estudos anteriores de levantamento da produção acadêmica do campo, ainda que sejam minoria diante do universo maior representado por congressos, seminários etc.

Assim, destacamos como canais de disseminação o ESUD e o CIAED. Além destes, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), que através do seu Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação – tanto em eventos regionais como em sua reunião anual tem dado espaço para esse tipo de produção. Finalmente, o Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, promovido pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM) também se mostrou uma via de comunicação científica.

Como evidenciamos na introdução, a baixa proporção de trabalhos com algum tipo de foco teórico em relação ao total da produção científica no campo da EaD caracteriza esta pesquisa como uma “mineração”. Assim, na composição do corpo de pesquisa também consideramos a literatura cinzenta, isto é, trabalhos informalmente publicados, como são relatórios técnicos, teses e dissertações, *preprints* e trabalhos em andamento. Ainda que como característica a literatura cinzenta possua dificuldades inerentes, como a ausência de dados bibliográficos ou de mecanismos de preservação da informação, o fato de trazer informações mais recentes em comparação com a publicação tradicional justifica sua utilização.

Em nosso corpo de pesquisa encontramos nessa categoria principalmente as teses e dissertações de mestrado, que por um ou outro motivo não alcançaram o circuito tradicional de publicação científica. Aqui também cabe destacar a publicação eletrônica como forma

de acesso¹⁴, permitindo a circulação de ideias que podem colaborar com o debate.

Um passo além da literatura cinzenta, mais uma tendência trazida pelas tecnologias de informação e comunicação para o processo de circulação social do conhecimento foi a autopublicação. Com a chamada Web 2.0, caracterizada por um maior empoderamento dos usuários na criação de conteúdo próprio, emergem também os blogs, diários eletrônicos pessoais que prometem transformar cada pessoa num meio de comunicação em potencial¹⁵. No plano da comunidade acadêmica, os blogs de pesquisadores e cientistas passaram a ser utilizados como ferramentas de comunicação científica, especificamente na elaboração de debates e comentários, circundando o lento processo de revisão por pares das revistas tradicionais.

Assim, em nossa fase de coleta de dados encontramos publicações que se encaixavam nos critérios estabelecidos, especialmente aquelas relacionadas com temas de vanguarda, como os MOOCs e outros desdobramentos da educação aberta. Contudo, cabe notar que tais textos ficam a meio caminho da linguagem acadêmica formal e do registro de divulgação científica. Dito de outra forma, percebemos um menor grau de formalismo acadêmico tanto no manejo das fontes bibliográficas como nos procedimentos argumentativos em relação à produção da literatura tradicional, isto é, livros, artigos em periódicos e anais de congressos.

Nesse tipo de registro destacamos o blog *opendistanceteaching-andlearning*, do já mencionado pesquisador sul-africano, Paul Prinsloo. De acordo com ele (2013), sua prolífica produção no blog no ano de 2012 estaria relacionada com as movimentações e os acontecimentos na educação a distância e na educação aberta durante esse período, com uma fatura de assuntos e textos a serem comentados. Porém, ao mesmo tempo, esse autor expressou um descontentamento e falta de motivação pela inutilidade da maior parte das análises da tecnologia educacional (“exercícios de olhar o umbigo”), considerada sempre como a solução para todos os problemas da

14 Como tendência, presenciamos cada vez mais a adoção de projetos de repositórios de teses e dissertações eletrônicas – ETD (*electronic thesis and dissertations*, em inglês) que colocam à disposição da comunidade científica os resultados de pesquisas obtidos através de teses e dissertações, em formato eletrônico.

15 Num sentido mais tradicional, encontramos também textos autopublicados em páginas Web pessoais, características da Web 1.0. Como principal diferenciação em relação aos blogs, estas não possuem o potencial de interação e de integração às redes sociais. Apesar dessas questões conceituais e técnicas, tanto blogs como páginas pessoais podem ser utilizados para a publicação de literatura cinzenta, sem diferenças em relação ao conteúdo em si.

educação. Da mesma forma, a fetichização da tecnologia por parte de outros comentaristas, assim como a atitude da busca de pioneirismo e ineditismo na identificação de tendências ou soluções tecnológicas, contribuíram para a diminuição de seu ritmo de produção.

De forma similar, Connel (2009) comenta sobre a utilização de sua rede pessoal de aprendizagem (*personal learning network* – PLN, em inglês) como ferramenta para estabelecer um debate acadêmico sobre a concepção da educação a distância, comentários estes logo utilizados no artigo mais formal que analisamos. Situamos os blogs dos acadêmicos Tony Bates e Jon Beasley-Murray nessa mesma categoria, como exercícios de manifestação acadêmico-política, diante de um campo marcado por múltiplos interesses.

Também justificando a manifestação da “blogosfera” em nosso corpo de pesquisa, Daniel (2012) comenta que a emergência dos MOOCs, ao não ser acompanhada de pesquisa sistemática, devido à própria limitação de tempo, leva a uma discussão baseada principalmente em artigos de imprensa e *blogs*. Neste contexto, porém, é preciso alertar para materiais de cunho promocional, disfarçados como artigos de empreendedores tecnológicos cuja perspectiva se limita a seus próprios cursos.

Outro motivo para que parte expressiva da discussão atual se manifeste na blogosfera seria de ordem política: segundo Morris (2014, s.p.), “a academia está repleta de massas descontentes e, enquanto dissidentes, elas frequentemente assumem uma distância mínima de segurança antes de expressar suas objeções em blogs e outras mídias sociais”.

Finalmente, optamos por incluir textos da jornalista especializada em tecnologia educacional, a norte-americana Audrey Watters. Embora os textos publicados no blog *Hack Education*, abordando as “ideologias e mitologias” da tecnologia educacional sejam aqueles mais distantes do registro acadêmico, sua postura crítica em relação à ausência de teorias e do conhecimento clássico na implementação da educação a distância encontram-se alinhadas com as premissas da nossa pesquisa.

MAPEAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO: AUTORES

Quais são, então, os autores paradigmáticos do referencial teórico da educação utilizados no debate sobre a educação a distância? Iniciamos por Comênio, considerado o pai da didática moderna, cuja

concepção de “educação para todos”, aliada à sua defesa da escolarização como ferramenta da formação humana, é utilizada como justificativa para as iniciativas de educação a distância (ALBIRINI, 2007; BARRETO, 2011; PRETI, 2001; ZUIN, 2006a).

De forma similar, Maria Montessori, na discussão sobre motivação interna, auto-organização e interação entre pares (WILLIAMS, KAROUSOU; MACKNESS, 2011), assim como Jean Piaget, em suas formulações do construtivismo e do sociointeracionismo (CARVALHO, 2005; THOMPSON, 1999) e Lev Vigotsky (ANDERSON; DRON, 2010; CARVALHO, 2005; D’AVILA, 2003), respectivamente, são citados e comentados, estabelecendo uma base epistemológica e pedagógica para a EaD.

Além destes, também encontramos pensadores clássicos e contemporâneos como Platão, Rousseau, Célestine Freinet e Richard Rorty; contudo, estes são citados mais num sentido de contextualização do que numa análise direta do fenômeno da educação a distância. Entretanto, alguns autores dos fundamentos sociofilosóficos da educação aparecem com mais frequência e relevância nos textos analisados.

Um “toque de clássicos”

Parafrazeando o título de um livro de nível introdutório que apresenta as teorias fundadoras da sociologia moderna, buscamos relacionar autores clássicos do debate sobre a implementação da EaD. Como seria razoável supor, o pensamento de Marx é utilizado sobretudo no eixo denominado “EaD como instrumento sociopolítico”, conforme a exploração dos códigos nos mostra. Além de discussões sobre a epistemologia da educação (THOMPSON, 1999), os conceitos da teoria marxista que aparecem de forma mais significativa são alienação e exploração da força de trabalho (mais-valia), situados agora num contexto de manipulação tecnologicamente mediada. Esses constructos são utilizados na análise crítica do trabalho docente na EaD, como por exemplo, na afirmação de que

Marx, ao formular o conceito de alienação, nos auxilia na compreensão deste fenômeno. Se contabilizarmos os trabalhadores não formais envolvidos no setor, por exemplo, prestadores eventuais de serviços na EaD e na educação presencial, professores dos cursos de pós-graduação lato-sensu, que atuam, em sua maioria, sem contrato

formal, sem qualquer registro ou garantia trabalhista, teremos um número maior, a considerar o crescimento de 379% deste segmento mencionado acima. Se ampliarmos nossa análise para o âmbito de ação das universidades corporativas, o número de trabalhadores não registrados atuando no setor eleva-se significativamente (SANTOS, 2010, p. 4).

Por sua vez, Émile Durkheim, um dos fundadores da sociologia enquanto disciplina científica, cuja aplicação na sociologia da educação é citada no corpo de pesquisas com relativa frequência. Contudo, mais que uma relação direta com a educação a distância, ele é utilizado num sentido contextualizado, preparando o terreno para a discussão do impacto da EaD sobre a sociedade. Dessa forma, a educação como fenômeno social, seu caráter coercitivo e seu papel na formação dos padrões de comportamento social, assim como na adequação do indivíduo a estes, são os conceitos utilizados (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2008; COELHO, 2009; VIANA, 2004).

Por último, Max Weber, em associação com Ferdinand Tönnies, é utilizado por Peters (2010e), numa comparação entre a educação presencial e a distância. Dessa forma, a solidariedade mecânica e as denominações de relação burocrática seriam características da EaD, entendida como uma forma “moderna” e industrializada de educação, em contraposição à educação presencial.

John Dewey

No primeiro momento encontramos a obra do filósofo e educador norte-americano comentada em relação à natureza social da aprendizagem, como antecedente a discussões epistemológicas e pedagógicas na EaD (AUSTIN, 2009; ANDERSON; DRON, 2010). De forma similar, e em oposição ao ensino tradicional e à epistemologia realista de transferência do conhecimento, e ainda no campo didático encontramos suas ideias a respeito do papel da experiência no processo educativo (BRINT, s.d.; TREVITTE; SKOW, 2007). Neste sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem poderiam colaborar no processo ativo da aprendizagem experiencial, conectando a diversidade de vivência de seus participantes e fazendo com que estes reflitam sobre seu papel e suas relações no mundo.

Por outro lado, numa perspectiva sociológica e política, Dewey é recuperado pelos autores do nosso corpo de pesquisa na discussão

sobre a relação entre educação e cidadania e sua influência na transformação. Como exemplo desse tipo de resgate teórico:

É tempo de retornar a John Dewey para repensar a íntima conexão entre educação e democracia, ao mesmo tempo considerando os desafios multiculturais que Dewey em meio a um ainda vital caldeirão de ideologia e otimismo liberal, não foi capaz de lidar. Ainda mais proeminente, é tempo de retomar a atitude deweyana de experimentação pragmática para avaliar o que as novas tecnologias podem ou não fazer pela educação. Na atual situação turbulenta de reestruturação do capitalismo global e de lutas ao redor do mundo pela democratização, temos pela primeira vez em décadas uma chance de reconstruir a educação e a sociedade. Nesta conjuntura, a tecnologia é uma força revolucionadora, e enquanto todos partidos políticos e candidatos apoiam educação de boca para fora, não há suficiente atenção para como a educação pode ser transformada para alcançar as dinâmicas e problemáticas contemporâneas. O tempo está madura para retomar o desafio e para nos movermos para reconstruir a educação em relação à sociedade para que grupos e indivíduos excluídos dos benefícios da economia, cultura e sociedade possam participar plenamente e receber oportunidades antes impossíveis em constelações sociais passadas (KELLNER, 2004, p. 30).

A meio caminho entre o processo de aprendizagem de um ponto de vista individual e a educação como uma instituição a serviço da democracia, a elaboração teórica de Dewey a respeito do papel das comunidades na educação também é analisado criticamente, no contexto das comunidades virtuais. Neste sentido, a virtualidade tanto poderia dar um novo sentido ao conceito de comunidade, ao dissolver as limitações de espaço e de fronteira e as relações orgânicas tradicionais¹⁶, como a experiência incorpórea e menos estável poderia ser alienante e fortalecer uma sociedade tecnocrática (LEANDER, 2004).

Finalmente, destacamos uma análise da educação a distância a partir da teoria educativa de John Dewey, mediante um trabalho de pesquisa “reconstrutivo”, estabelecendo um diálogo “deweyano”

16 Resgatando a ênfase dada por Dewey à comunicação no processo de conformação social, tanto em sua forma escrita como, posteriormente, na ênfase dedicada às interações verbais, face a face, para o desenvolvimento de laços comunitários, Nyíri (2002, s.p.) especula que “Dewey sem dúvida irá considerar a telefonia móvel um meio com grande potencial para coesão social”.

a respeito da educação mediada pelas redes de computador. Justificando tal reconstrução,

Depois de tudo, musicólogos são capazes de interpretar os pensamentos e ideias de compositores de outrora mediante os manuscritos musicais; arqueólogos são capazes de construir detalhes do modo de vida utilizando partes de objetos e de vestígios humanos escavados; teólogos e especialistas da linguagem são capazes de realizar traduções e interpretações modernas de textos e linguagens antigas e de artefatos históricos e escriturais (HOLLIER, 2011, p.3).

Associando a instrução *online* aplicada à formação docente com a mera transmissão de conteúdos, Hollier chega a uma conclusão negativa, isto é, de que Dewey a desaprovava. Assim, ao não ser capaz de proporcionar uma comunidade de aprendizagem nem de estimular o senso crítico, ou de proporcionar “significância real” às experiências de aprendizagem, oportunidades de crescimento pessoal e um sentido rico e profundo da experiência docente, essa modalidade seria antitética aos princípios deweyanos.

Paulo Freire

Praticamente um mito de origem brasileira na reflexão sobre a relação entre educação e sociedade, a pedagogia emancipatória de Paulo Freire recebe uma atenção destacada na produção acadêmica no campo da educação a distância. Se por um lado os levantamentos já indicavam este fato (LITTO, FILATRO; ANDRÉ, 2005), também verificamos em nosso corpo de pesquisa uma marcada presença do educador pernambucano.

Neste sentido, e tomando a proposta de Hollier (2011) sobre um “diálogo reconstrutivo”, realizamos uma análise específica sobre a forma como as teorias e conceitos de Paulo Freire são apropriados pelo discurso acadêmico no campo da educação a distância.

Como ponto de partida, analisamos a posição de Freire em relação à tecnologia educacional; o resgate mais consciencioso sobre a relação entre Paulo Freire e a tecnologia educacional é realizado pelos norte-americanos Richard Kahn e Douglas Kellner (2007). Conforme notam os autores, ainda que a obra de Freire tenha alcançado repercussão internacional em temas como alfabetização,

consciência crítica e democracia radical, houve um interesse menor na “quarta plataforma principal do programa freiriano (*sic*)”, isto é, no desenvolvimento econômico através da tecnologia. Num de seus últimos escritos (1995), Freire retorna a esse sentimento dúbio ao identificar a revolução tecnológica como um dos pilares do capitalismo, em que pese seu potencial de modificação da realidade.

Considerando-se um “homem da televisão” e um “homem do rádio”, Paulo Freire acreditava no poder da cultura mediada pela tecnologia da informação e comunicação em moldar as identidades individuais e culturais, além de alterar a natureza da produção do conhecimento. Já como Secretário da Educação da cidade de São Paulo, nos anos 1990, Freire reconheceu a importância dos computadores para a escola, no sentido de serem ferramentas para impulsionar a educação rumo ao futuro e ajudar na superação do subdesenvolvimento nacional. Na tônica geral, Paulo Freire assumia uma posição dialética, baseada na tradição marxista, de compreender a tecnologia tanto como um potencial aparato de dominação como de instrumento para a libertação e a superação das desigualdades sociais. Neste sentido, as forças tecnológicas necessitariam ser politizadas, para atingir os objetivos de seu projeto humanístico (KAHN; KELLNER, 2007).

Mais especificamente em relação à educação a distância, os pesquisadores brasileiros que o utilizam como referência assumem posições diversas, desde as mais exaltadoras de uma pedagogia emancipatória através da tecnologia, até as mais críticas. Neste último ponto, para autores que se colocam na tese da neutralidade tecnológica não existiria nada inerentemente à modalidade (presencial ou a distância) que a tornasse uma pedagogia opressora ou libertadora por si só. Seria muito mais a forma de efetivar esses projetos que levaria a uma abordagem ou outra:

Sem a pretensão de aprofundarmos a questão, diríamos que a “modalidade” a distância pode “educar” desde que ela seja fundamentada e desenvolvida como um processo dialógico-dialético, fruto de uma intensa relação entre educador, educando e o mundo. Estamos tratando de uma educação libertadora, entre as várias “educações” que existem. Por isso, de imediato, cursos a distância que não incluem possibilidades de interação suficiente para que o diálogo entre estudantes e professores se realize, por exemplo, não poderiam estar relacionados a esta compreensão, que tem o educador Paulo Freire como expoente (CARVALHO, 2012, p. 4).

Similarmente, haveria uma aproximação entre a EaD e o legado freiriano no sentido da “importância de entender o aluno como agente do processo pedagógico, de entender o diálogo como elemento fundante da relação pedagógica, de entender a valorização do saber do educando, são elementos que estreitam os laços ideológicos entre Paulo Freire e a EaD” (AQUINO, 2003, p. 6). Ou ainda,

Entender o aluno como agente do processo pedagógico, promover o diálogo como elemento imprescindível da relação pedagógica, valorizar o saber do educando, aproximam o pensamento freireano (*sic*) da educação à distância interativa e colaborativa (RIBAS, 2010, p. 9).

Considerando a distância entre as promessas e projetos e suas respectivas realizações práticas, ou seja, a distância “entre o dito e o feito no uso das tecnologias na educação a distância” (CARVALHO, 2009), podemos indagar: Será que o pensamento pedagógico de Paulo Freire se limitará a um ícone, isto é, a uma imagem que apresenta semelhança com o objeto que pretende representar, mas sem alcançá-lo? Ou suas proposições podem efetivamente servir de premissa, de guia para os projetos que venham a se consolidar no campo da educação a distância?

De qualquer forma, Paulo Freire também é citado em outras dimensões desta discussão, como por exemplo, em relação à cidadania, autonomia e potencial da educação a distância para a emancipação/revolução.

Michel Foucault

A presença do filósofo francês é significativa no debate acadêmico que pretendemos observar, com clara concentração no eixo “EaD como instrumento sociopolítico”. Nele, Foucault é utilizado exclusivamente nas categorias “controle e vigilância”, “mecanismos de poder” e “ontologia humana” (ARTUSO, 2005; HOPTON, 2011; LEMOS, 2009; SARAIVA, 2008, 2009; SILVA, 2012; CARVALHO, 2005; VIEIRA NETO, 2011).

Assim, o conceito de autonomia do sujeito é discutido em função da emergência das sociedades disciplinares, sendo que as tecnologias de comportamento de conduta são identificadas com características inerentes à educação a distância e que, por conseguinte,

afetariam a própria concepção do ser humano definido historicamente. Assim,

Curiosamente, toda uma literatura ambientalista da educação com pinceladas cognitivistas está na base da criação e difusão dos chamados “ambientes instrucionais”, ferramenta da educação à distância que define o ensino como instrução técnica controlada por tutores da aprendizagem dirigida. Ora, este novo homem é convidado a ser obediente aos seus interesses do capital e passa a buscar sua satisfação como consequência dos investimentos que realiza, por isto, obedece com docilidade em resposta às induções de um meio que o estimula e gerencia seus comportamentos instrutivamente. Ainda assim, este sujeito alvo de governo dos outros no plano de suas condutas é alguém que escolhe, opina e cria projetos, em certo espaço de liberdade para que aceite aderir a esta plataforma ambientalista e econômica do empreendedorismo, baseado na teoria do capital humano, não sendo governado pelos outros somente, porém, efetuando uma gerência de si também (LEMOS, 2009, p. 669).

Assim, podemos inferir que a influência da obra foucaultiana na produção acadêmica em educação¹⁷ de certa forma se transfere ao caso específico da educação a distância.

Ivan Illich

O filósofo, anarquista, reformista, ativista e padre católico que em seu tempo ganhou notoriedade nos círculos acadêmicos com suas obras inseridas em um contexto mais amplo de crítica ao capitalismo, sobretudo por sua tese de desescolarização, teve sua obra resgatada com a emergência de propostas como os MOOCs e outras formas de aprendizagem em rede.

Como antecedente, alguns autores já haviam vislumbrado uma relação entre as redes de aprendizagem propostas por Illich e a utilização das redes informáticas aplicadas à educação¹⁸. Dessa forma,

17 Sobre a importância e pertinência de Foucault na área da educação consultar Veiga-Neto e Rech (2014).

18 Não tivemos acesso a esses textos seminais, de forma que não foram incluídos em nosso corpo de pesquisa.

Reynolds e Cambre (1997) exploram criticamente o conceito de educação convivial em função do surgimento da Internet. Por sua vez, Hart (2001) considera que Illich estava “à frente de seu tempo”, argumentando que a “anarquia global” da World Wide Web, e entendendo esta como a materialização tecnológica das redes de aprendizagem.

Contudo, como veremos, a produção acadêmica sobre educação a distância volta a reconhecer Illich diante de movimentos mais recentes no campo (ALBIRINI, 2007; KELLNER, 2004; KOP; HILL, 2008; BESSENYEI, 2008; CONNEL, 2009).

Antonio Gramsci

Outro autor de grande influência sobre o pensamento educacional brasileiro, Antonio Gramsci também tem ampla utilização como referencial teórico na discussão da “EaD como instrumento sociopolítico”. Assim, o conceito de hegemonia é utilizado nos textos que debatem a tecnologia educacional como um instrumento de poder, seja na perspectiva da dominação hegemônica, seja como possibilidade de educação emancipatória, contra-hegemônica (HOPTON, 2001; JOHNSON; McDONALD, 2008; ROMÃO, 2008; THOMPSON, 1999; SANTOS, 2010; UZUNER, 2009; HARRIS, s.d.).

Escola de Frankfurt

Com influência considerável sobre o pensamento educacional no Brasil, o referencial teórico da teoria crítica, com os intelectuais da chamada Escola de Frankfurt possuem presença em nosso corpo de pesquisa. Iniciando por Theodor Adorno, utilizado na associação dos processos formativos da educação a distância com a indústria cultural e com a “semiformação”. Aparecem assim numa análise ético-política da EaD (BATISTA; GOMES, 2011; ZUIN, 2006a; VIEIRA NETO, 2011). Para citar um exemplo dessas apropriações:

Não seria a EaD mais um produto da indústria cultural como descreve Adorno, calcada na ilusão que a massificação da cultura realmente possibilita a emancipação coletiva? Nesse contexto, a educação a distância desponta como alternativa muito atraente e os discursos

legitimadores, que apresentam a tecnologia, como panaceia dos problemas educacionais, circunscritos em um universo de novidade e “magia”, são acompanhados de políticas públicas, altamente comprometidas com interesses de classe, expressos nos documentos exarados por Organismos Internacionais, que se autodefinem promotores da justiça em nível mundial (PEREIRA; LOPES, 2012, p. 387).

No caso de Adorno, a teoria crítica é utilizada na análise da fetichização, tanto da tecnologia em si como da EaD como proposta redentora da educação (CARVALHO, 2012).

Já como representante da segunda geração frankfurtiana, Jürgen Habermas é resgatado na crítica de propostas de formação mediada tecnologicamente, através de conceitos como esfera pública, ação comunicativa e racionalidade instrumental. Sua crítica tecnológica, entretanto, é interpretada de forma relativa tanto no sentido de contribuir para a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo como para a “descentralização dos acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação” (PESCE, 2007a, p. 191). Frente aos “processos de formação aligeirados e planejados”, caberia a adoção de “desenhos didáticos elaborados sob enfoque dialógico” (PESCE, 2007b, p. 9).

Herbert Marcuse, por sua vez, é utilizado na associação da EaD com os mecanismos de poder, seja na crítica do sistema educacional como um modo de reproduzir a dominação e a opressão (KELLNER, 2004), seja em relação à tecnologia, entendida como ferramenta de controle (SUMNER, 2000), apesar de seu potencial de incentivo à ação comunicativa habermasiana.

A tendência crítico-reprodutivista

As “teorias da reprodução” também como são chamadas, passam pela desmistificação do valor da escola como instrumento de equalização das desigualdades sociais, lançando uma sombra sobre a crença de que a universalização do ensino através dos sistemas públicos pudesse levar à superação da exclusão, tanto em sentido individual como coletivo, ocasionando assim uma mudança social positiva. Cabe notar também sua premissa marxista, no sentido de entender que a escola seria uma forma de dominação ideológica, através da qual os grupos dominantes impõem suas ideias às classes

subalternas. Realizadores de uma rigorosa crítica à instituição escolar, entendida como mecanismo de reprodução das classes sociais e da desigualdade, encontramos em nosso corpo de pesquisa referências a autores como Baudelot e Establet, Jean Claude Passeron e, principalmente, o sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Aqui, conceitos clássicos na sociologia da educação como a escola dualista, o currículo oculto, a violência simbólica e o capital social e cultural são atualizados para uma crítica da educação a distância como uma implementação com potencial de segregação de classes socioeconômicas e de imposição de uma cultura dominante e hegemônica sobre classes menos favorecidas, como analisamos no núcleo “Educação, cultura e sociedade”.



“EAD COMO INSTRUMENTO SOCIOPOLÍTICO”

A partir de uma primeira abordagem dos dados, procedemos com o reconhecimento da discussão da educação a distância como instrumento sociopolítico. Em outras palavras, como a instituição social educação, em sua vertente mediatizada tecnologicamente, estabelece uma relação dinâmica com o seu entorno? Em que medida a EaD constitui um recurso a serviço do sistema produtivo, incorporando valores e práticas ideológicas do neoliberalismo e de uma sociedade de controle?

Muitas críticas são formuladas à Educação a Distância (EaD). E, como todas as críticas, estão embebidas de posições político-ideológicas, visões de mundo e princípios de quem as formula. Mas elas não são neutras. Sabe-se que o uso das novas tecnologias na educação desperta conotações diversas, que vão do otimismo exacerbado ao questionamento radical, passando por posturas identificadas com uma apropriação crítica em situações de aprendizagem. Estes posicionamentos têm pautado os debates no interior das instituições de ensino e produzido efeitos e alcances muito variados, já que coexistem dentro delas fatores políticos, sociais, culturais, de grupos e individuais, que se apresentam como forças favoráveis ou desfavoráveis, o que resulta num percurso de inclusão bastante heterogêneo (LÜCK, 2008, p. 259).

O primeiro núcleo temático situa a educação em relação à sociedade de forma mais ampla, no que toca principalmente às concepções econômicas e políticas, além da relação com o ambiente histórico e tecnológico. E dessas relações talvez a mais evidente seja a relação da educação com as instituições econômicas. Neste sentido, vários autores destacam as relações estreitas entre as formas de produção da sociedade e os objetivos/modalidades/agentes da educação¹⁹. Uma tendência de certo peso consiste nos discursos que alinham os objetivos de uma “nova” educação às necessidades do mercado de trabalho, impactadas pelo ambiente de competitividade, aceleração das taxas de produção de conhecimento, preponderância da tecnologia etc. Desta forma, a EaD é vista positivamente, como meio de formar trabalhadores criativos, polivalentes, abertos às mudanças que o “novo mundo do trabalho” exige (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2008; BORGES, 2010), em detrimento das universidades herdeiras de uma concepção industrial da educação (BRINT, s.d).

Por outro lado, também encontramos a visão de que a modalidade de educação a distância não poderia ser desvinculada desta mesma concepção industrial, atendendo, portanto, algumas vezes de forma inequívoca, outras dependendo da forma como ela é implementada, aos interesses do capital. Neste último ponto, atende a critérios tipicamente neoliberais como empregabilidade, aprendizagem para toda a vida e capital intelectual (MORAES, 2003; FONTANA, 2006; GONZALEZ, 2011).

Falar da educação em relação ao sistema capitalista supõe abordar os vínculos com a ideologia, incorporando aqui a contribuição de Habermas ao conceito de hegemonia (SUMNER, 2000; ATHILL, 2001). Já Almeida (2003) destaca “as intencionalidades implícitas em todo ato pedagógico voltado ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes”, dado que em determinado momento a própria legislação brasileira entendia a educação a distância como uma auto-aprendizagem mediada por recursos tecnológicos. Logicamente, no contexto da sociedade globalizada, a ideologia que perpassa os discursos da tecnologia educacional, um código de alta frequência presente nos textos é o de “neoliberalismo”. Sintetizando essas relações, o otimismo aberto pelo potencial das tecnologias de informação e comunicação se baseou em um suposto cenário “harmonioso”, onde as redes de comunicação diminuiriam as disparidades, uma “lógica

19 O desenvolvimento da educação moderna numa estrutura mimética às organizações industriais, com a conseqüente capacidade de suas instituições disciplinarem os comportamentos e as expectativas individuais, de acordo com os ideais da sociedade industrial é um tema recorrente na filosofia e na sociologia da educação.

em franca contradição com a dinâmica da realidade social [...] apropriada pelo pensamento liberal para conferir valor simbólico à educação, bem como pelos apologistas da sociedade do conhecimento” (BATISTA, 2005).

Porém, as relações de poder podem ser, inclusive, mais excludentes, conforme a EaD sirva de barreira. Um primeiro ponto a ser considerado é em que medida os projetos de educação a distância conservam a noção de escolarização como definição de conhecimentos e competências (ALBIRINI, 2007). Para outros analistas tal barreira viria na forma de discriminação contra grupos raciais e étnicos (WAKS, 2004), ou mesmo pelo uso de técnicas quantitativas analíticas (“*big data*”) aplicadas a grandes conjuntos de dados que identificariam (e excluiriam) estudantes com potencial de fracasso (PRINSLOO, 2012d).

Este último ponto nos remete a conceitos como “sociedade de controle”, “biopolítica”, “vigilância” e “mecanismos de poder”, recuperando nomes como Michel Foucault e Giles Deleuze. Nesta perspectiva, empresas e Estado passam a controlar os fluxos de informação, de acordo com os interesses do capital internacional, utilizando a modalidade como estratégia de controle social (SARAIVA, 2008; LEMOS, 2009).

Essa concepção negativa da educação também é refletida no resgate do conceito de “sistema dualista de ensino”, inclusive com a menção dos originadores dessa teoria, Baudelot e Establet, delineando um ensino “corporativo, sofisticado e privatizado”, ao lado de programas públicos “aligeirados e de baixa qualidade. Historicamente, inclusive, a EaD seria entendida como modalidade de educação compensatória, voltada para o público distante de alguma forma do acesso aos processos formativos (D’AVILA, 2003).

Com isto chegamos ao segundo núcleo de concentração temática, que abrange discussões ao redor da “hegemonia cultural”, “neocolonialismo”, “capital social/cultural”, “violência simbólica”. A preocupação com o achatamento cultural e com a dominação que se estabeleceria, via redes de comunicação, no sentido “norte-sul” (RYE; STØKKEN, 2012; VIANA, 2004), ainda que a “diversidade cultural” (WARSCHAUER, 2007) e a aproximação da educação ao conceito de comunidade, conforme Dewey (HOLLIER, 2011), figurem como aspectos positivos.

Como elemento de transição entre os posicionamentos teóricos que situam a modalidade da EaD no contexto da educação liberal e da manutenção das relações de poder ou numa perspectiva de emancipação humana, encontramos o conceito de “educação bancária”, a célebre expressão cunhada por Paulo Freire. Neste sentido, a concepção antidialógica, baseada no autoritarismo docente e no

realismo epistemológico, assume uma função de símbolo de outro tipo de educação que poderia ser implementado através das características de interatividade, abertura, participação, colaboração e diálogo característicos da cultura digital. Dessa forma, Marcos Silva e Edméa Santos afirmam que Paulo Freire é “referência essencial” em seu modelo de educação *online*, na medida em que a crítica da educação bancária enfatiza a passividade e a incapacidade de o aluno criar, justamente o oposto do que acontece nos ambientes interativos (REVISTA PAIDÉI@, 2008).

Contudo, o conceito de “educação bancária” também é aplicado na crítica às atuais iniciativas e projetos em EaD, como forma de simbolizar a permanência ou o tradicionalismo dos processos educativos (ARAÚJO, 2007)²⁰. Mas chegando à defesa da “autonomia”, da “dialogia”, da “cidadania” e da “ética” encontramos uma corrente que defende a “educação como transformação”, outro núcleo dominante de nossa análise. Neste sentido, vários autores buscam explorar o comprometimento da educação a distância, uma vez assumido como projeto político de democratização da educação, com o “ser mais dos estudantes” (CARVALHO, 2012) com a formação de uma atitude “crítico-reflexiva” (CUNHA; VILARINHO, 2009). A educação progressista, em sua dimensão tecnológica no terreno da EaD, remete diretamente a John Dewey (WAKS, 2004), um dos autores destacados nesta análise.

Tal emancipação, entretanto, somente ocorreria com homens e mulheres ativos, plenos de suas consciências e esperançosos da capacidade de intervenção no mundo, para remeter novamente a Paulo Freire. Encontrando uma ponte entre esse teórico e a EaD, Zuin (2006b, p. 946) destaca que a “palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância”, ainda que muitas vezes seja utilizada somente como um símbolo. Na mesma linha, Carvalho (2012) identifica o discurso presente em teses e dissertações acadêmicas que, por um lado, reconhecem o objetivo de formação cidadã na educação superior a distância, mas que por outro não apresentam as ações específicas para que ocorresse o desenvolvimento da cidadania.

20 No eixo da teorização ou epistemologia da educação a distância também encontramos a “educação bancária” como uma contraposição a novos modelos de percepção, autônomos e assistemáticos, vinculados a uma construção do conhecimento através do contato com a realidade concreta, mesmo que virtual, como sintetiza Belloni (2002). Com isto queremos evidenciar que, apesar da divisão do campo em três linhas ou eixos, os códigos ou conceitos se relacionam e se influenciam de maneira complexa.

Um conceito próximo a essa discussão é o de “ética”, questionado em primeiro momento na (re)dimensão das relações pedagógicas entre educadores, alunos e instituições no contexto virtual (TRIFONAS, 2004; ROMANCINI, 2012), mas também em relação a seu sentido socio-político, pois cada concepção de EaD assume uma “perspectiva que não é só epistemológica, mas também ontológica e ético-política. Afinal, a quem interessa a construção da autonomia?” (CARVALHO, 2005).

Finalmente, diante da comentada distância entre o ideal e a realidade, alguns autores apontam para uma “revolução”, ao aliar o potencial transformativo das mídias interativas com uma rearticulação da dinâmica política e social, na tradição de Foucault e da pedagogia da resistência de Gramsci (THOMPSON, 1999).

as críticas que se produzem e a preocupações que se manifestam em relação à EaD são extremamente pertinentes, mas não se aplicam unicamente a ela. São preocupações que afetam à Educação como um todo, ao projeto educacional regional e nacional, à proposta pedagógica local. Portanto, o problema não está na modalidade, mas no projeto de Educação, explícito ou implícito; está, enfim, no projeto de Educação o qual se está a serviço (LÜCK, 2008, p. 261).

Como tônica geral, neste primeiro eixo de análise o debate acadêmico sobre a introdução da educação a distância no Brasil replica de certa forma o debate filosófico e sociológico da educação presencial. As categorias gerais de educação em relação à sociedade, ao sistema produtivo e ao seu papel no mecanismo de reprodução/barreira social foram estendidas ao campo de aplicação da EaD, no viés crítico-teórico. Por outro lado, a fé progressista na possibilidade emancipatória da educação também se vê presente na produção acadêmica do campo, resgatando seus respectivos teóricos. E, finalmente, emerge uma perspectiva cultural, envolvendo aqui também visões positivas (diversidade cultural, aproximação à comunidade, apropriação de tecnologias) e aquelas mais pessimistas (neocolonialismo, violência simbólica, hegemonia cultural).

Os procedimentos de leitura exploratória e codificação das unidades de análise, tanto com a utilização de temas estabelecidos *a priori* como aqueles emergentes dos próprios dados, resultou na identificação de 37 códigos ou temas próprios neste primeiro eixo de estudo. Na segunda etapa procedemos à organização dos códigos em núcleos de significação, estabelecendo relações semânticas entre os conceitos assinalados. Visualmente, essa organização assume a forma do seguinte diagrama:

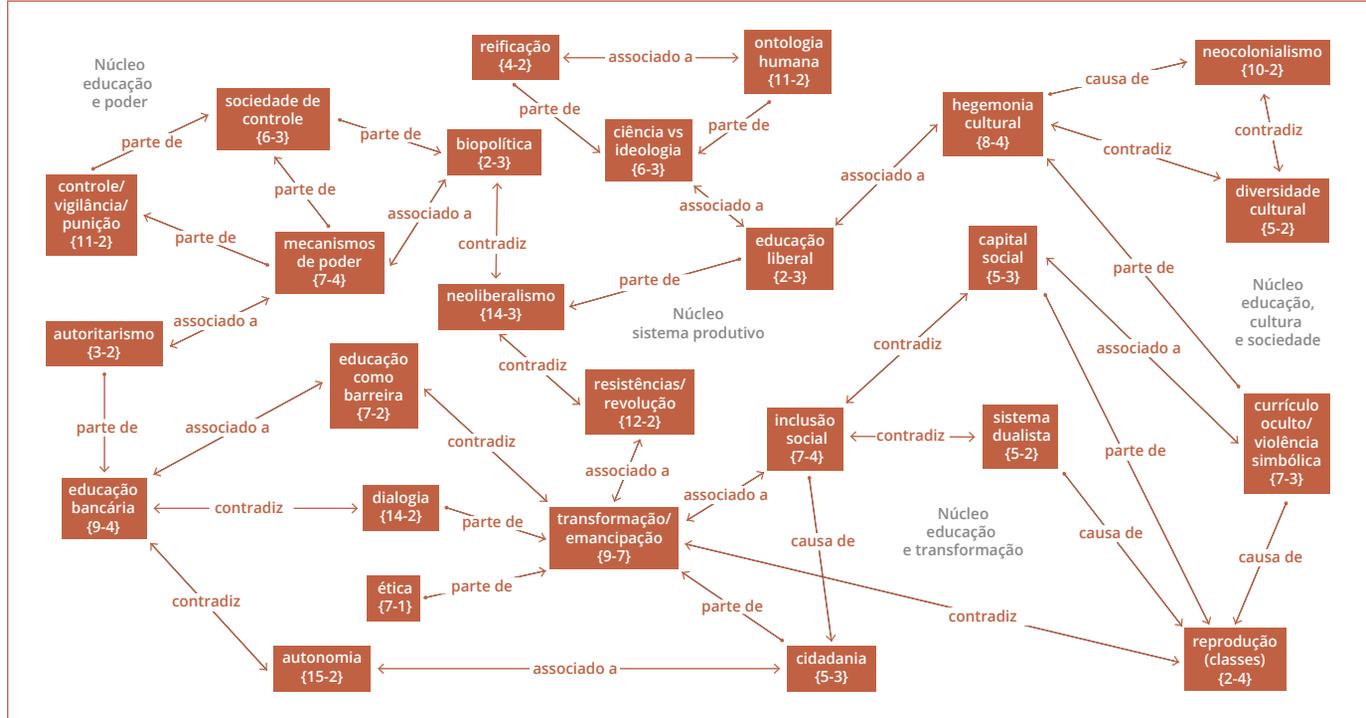


FIGURA 1: Núcleos e rede de relações do eixo “Educação como instrumento sociopolítico”
FONTE: Elaboração do autor.

Trata-se, portanto, de um eixo de análise complexo, não somente com uma grande diversidade de temas que dialogam entre si, mas também de inter-relações com os núcleos. Também percebemos relações de oposição, com dois “supranúcleos” de significação: a educação a distância como um sistema tecnológico a serviço do neoliberalismo, entendido como uma forma de imposição do poder e da hegemonia cultural e, por outro lado, como uma possibilidade de emancipação, promovendo a ética, a cidadania, a diversidade cultural... O mapeamento teórico do debate sociopolítico da EaD reflete, portanto, a polarização das discussões ao redor de sua implementação no Brasil, assim como resgatamos anteriormente.

NÚCLEO “EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA”

A análise da EaD em seus aspectos sociais e filosóficos pode ser iniciada através do questionamento da relação entre educação e ideologia, entendendo que o processo educativo, com suas características e objetivos, é moldado por concepções vigentes em determinado contexto. Uma dessas concepções é justamente a noção de educação enquanto ciência; esta, por sua vez, no viés da análise crítica, reflete também as ideologias do mundo contemporâneo, incluindo a reificação das relações educativas. Essa dinâmica, ademais, terá reflexos sobre a concepção de ser humano, isto é, sobre a ontologia humana.

Ciência e ideologia

Ao investigar o panorama da introdução da EaD em suas injunções políticas e econômicas, Belloni (2002) destaca a união da ciência e da tecnologia em “relações ambíguas”, até mesmo “incestuosas” para formar um discurso de autonomia, consolidando-as como as principais forças do capitalismo e do industrialismo, forças estas dominantes em nosso atual contexto histórico.

Contudo, ciência e tecnologia também se orientam à sistematização da educação, “de acordo com as exigências do novo modo de produção”, em detrimento da espontaneidade do fenômeno educativo, pautando as relações sociais e econômicas em termos objetivos (GONZALEZ, 2011).

Contudo, em que medida a ideologia do sistema capitalista, amparado pelo dispositivo técnico-científico, determinará uma teoria da

educação a distância? Lionarakis (2008) defende que uma teoria não está isenta dos valores e das normas de sua determinada época. Porém, ao mesmo tempo, a teoria não deve se “conformar aos desejos de certos grupos sociais, produzindo situações desejáveis e um pensamento crítico direcionado” e, de acordo com os princípios científicos, precisa ser racional, ainda que incorpore valores e elementos avaliativos através de uma teoria crítica.

Santos (2010), criticando os pós-modernistas que rechaçam a crítica marxista e o foco nas relações econômicas e sociais para promover uma relativização e uma culpabilização da ciência, defende que essa abordagem teria levado à formação de “gerações de novos profissionais, particularmente no campo da Educação, refratários a qualquer luta política na dimensão da crítica do modo de produção”. Em suas palavras, o “pensamento neoconservador, terreno favorável à desmobilização política e até mesmo à ridicularização das lutas de caráter mais global e de caráter de classe” colabora para a aceitação acrítica da EaD.

Sintetizando a discussão em torno da essência ideológica da ciência e da tecnologia, temos, portanto, que

a ciência moderna abriu um campo de possibilidades para a reflexão política quando assumiu a aliança entre saber e poder, inerente ao conhecimento que produz. Quando a própria ciência e suas consequências, como as chamadas aplicações tecnológicas, se coisificam, perde-se a dimensão explicitamente política da própria ciência e produz-se uma concepção tecnicista, que oculta, mas não elimina esta dimensão. Em outras palavras, a atividade científica, assim como seus produtos tecnológicos, se torna alienada, isto é, põe-se a serviço de um modo de existir ditado pelo capitalismo que torna o que poderia ser emancipação em alienação (CARVALHO, 2005, n. p.).

Vemos, assim, que os reflexos ideológicos sobre a ciência e a técnica estarão relacionados à forma como a educação a distância será introduzida numa perspectiva tecnicista, de acordo com nosso segundo eixo de análise.

Ontologia humana

Outra categoria inserida numa perspectiva mais ampla da discussão acadêmica sobre a introdução da EaD trata da própria natureza

humana, especificamente da relação entre a existência humana e o avanço tecnológico. Peters (2013e) resgata uma concepção antropológica do ser humano indissociável da tecnologia. Uma derivação dessa visão é que a tecnologia educacional permitiria a “autoelevação humana”, uma conquista histórica na medida em que as limitações do ambiente natural são superadas pela capacidade do ser humano em se adaptar às mudanças por intermédio da técnica.

Por sua vez, Lemos (2009) baseia-se no pensamento de Michel Foucault, e no reconhecimento por parte deste, da chamada “teoria do comportamento” para a elaboração de um “programa político, jurídico e econômico” de controle social. Com relação aos ambientes instrucionais da educação a distância, a aplicação desse programa em tecnologias coloca o ensino como “instrução técnica controlada por tutores da aprendizagem dirigida” e auxilia na formação de um “novo homem” obediente aos interesses do capital.

Já Peters (2010c), utilizando como referência a filosofia de Martin Buber, argumenta que a educação a distância é composta essencialmente por relações do tipo “eu-isso”, em detrimento das relações “eu-você”. Ou seja, privilegia as relações sujeito-objeto mais que sujeito-sujeito, devido à anonimidade dos professores e à objetivação do ensino.

Zuin (2006a) aponta para uma “nova ontologia” baseada no conceito de conexão e na atuação das tecnologias informáticas além de sua concepção como ferramentas de trabalho; seriam expressões aglutinadoras da experiência humana. Assim, a própria existência é definida pelo grau de presença eletrônica; o contrário seria uma “não existência viva”.

A mesma cultura que produz indivíduos solitariamente “conectados”, por meio do maquinário tecnológico que realiza a comunicação *online*. A possibilidade da comunicação instantânea e em tempo real incita o aparecimento do seguinte questionamento: Afinal, o que as pessoas têm para comunicar quando se “conectam”? Será que, em geral, tais pessoas compartilham efetivamente suas incertezas e dramas pessoais, de tal modo que amainam, na medida do possível, o isolamento e a dessensibilização com o auxílio dos meios de comunicação, os quais foram criados justamente para apartar ou, ao menos, dirimir tal solidão? Esta não parece ser a característica predominante dos “relacionamentos” que vicejam nas comunidades virtuais, ainda mais na sociedade na qual a frieza logra a condição de caráter normativo ao se universalizar como uma forma de percepção (ZUIN, 2006b, p. 941).

O questionamento dos relacionamentos que se produzem na EaD leva, conseqüentemente, a uma discussão dos critérios que os pautam. Carvalho (2012), em seu trabalho sobre a educação a distância como promotora da ética e da cidadania, lembra da “valorização ontológica do sujeito”, em termos de seu entendimento como sujeito livre e autônomo, capaz de construir sua própria história e de se independentizar do controle realizado por outros. Entretanto, apesar dos ideais iluministas, as críticas de Marx, e, posteriormente, de Foucault, contrapõem o exercício da liberdade individual à determinação da subjetividade na sociedade de controle.

Ao examinar as “bases antropológicas da EaD *online*”, Bohadana e Valle (2009, p. 563) pretendem mostrar “quanto essa modalidade, pretendendo revolucionar tempo e espaço e criar uma nova sociedade para um novo humano, nada mais faz do que recuperar os velhos sonhos e os antigos ideais modernos”. Neste sentido, a educação a distância é herdeira de “um projeto de racionalização que o cartesianismo já proclamara e que o liberalismo tomará como sua própria essência, subordinam-se todas as dimensões humanas àquela que mais parece corresponder ao seu ideal de controle”. Contudo, apesar de haver uma certa promessa de mudança ontológica nas concepções de “sujeito conectado” e “ciberespaço”, as autoras alertam que

por detrás dos discursos exageradamente otimistas e das promessas por demais generosas, se esconde: o obscurecimento da dimensão coletiva de que a individualidade não pode se passar sem se esvaziar inteiramente, tanto quanto a perda da referência corpórea e telúrica a um aqui e agora sem o qual a virtualidade não é senão delírio. Os desafios colocados para a EaD on-line são, assim, a realização de uma ruptura: tudo está em saber em relação ao quê, ou melhor, em vista de quem (BOHADANA; VALLE, 2009, p. 563).

Também diante de uma configuração do “virtual” como apreensão da realidade, Vieira Neto (2010, p. 9), aludindo à sociedade da informação e à emergência de um novo paradigma para a educação, refere-se “aos movimentos e a instabilidades do real (suas forças) que fazem com que o homem ‘torne-se o que se é’ e a história humana estejam sempre em acontecimento, em um puro devir”. Dessa forma, “pessoas e objetos, convertidos em ícones fugazes” tendem a desaparecer diante da rapidez da cultura digital, incluindo aqui a figura do professor virtual, desafiado a se tornar presente na EaD, nessa ontologia em que “ser é ser percebido” (ZUIN, 2006b, p. 948).

Reificação

Um tema recorrente na filosofia da tecnologia, a reificação, isto é, a transformação de ideias em objetos concretos (objetificação), especialmente a “coisificação” das relações sociais no contexto da exploração capitalista, será apropriado por diversos autores que discutem a EaD. Como exemplo, Vieira Neto (2011) retoma a “reificação do sujeito moderno” segundo a teoria crítica de Adorno, no contexto da formação humana moderna (*Bildung*) e das relações que se estabelecem entre subjetividade e conhecimento.

Essa discussão seria necessária para se compreender o sentido de formação da cibercultura como uma possibilidade de se ultrapassar a lógica utilitarista-instrumental da modernidade em favor de uma práxis pedagógica transformadora no cotidiano escolar. Através dessa práxis seriam desenvolvidas habilidades e competências nos “sujeitos aprendentes” que deem conta da dinamicidade e amplitude das TICs como aparato para a ampliação máxima da cultura” (p. 6).

Hamilton e Feenberg (2005) analisam uma abordagem sociopolítica da educação *online* iniciada nos anos 1990, segundo a qual a tecnologia educacional serviria de “alavanca” para as reformas neoliberais na educação, integrando um espaço de prática social anteriormente independente do mercado. Nessa visão, logo questionada pelos autores, a educação a distância seria reificada segundo interesses econômicos e políticos, em suas dimensões de “comoditização, comercialização e privatização”, sendo estas dimensões fundamentais da tecnologia.

Thompson (1999), citando David Nobel (1984), afirma que a tecnologia da informação incorpora valores de racionalização e de produtividade, centralizando de forma sem precedentes a produção de “coisas”, mas também do conhecimento. Neste cenário, “a solidariedade no ambiente de trabalho e o comunalismo estudantil se tornam anacronismos”, comoditizando o conhecimento e privilegiando seu valor de troca. Entretanto, essa visão seria determinista, renegando o papel das intervenções nas “batalhas educacionais e industriais”, no contexto das relações sociais historicamente produzidas.

Por último, no discurso da educação a distância, termos como: “consumidores”, “clientes”, “pacotes”, “produtos”, passam a ser corriqueiros. A comoditização da EaD seria então o “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos

de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p.255-257 *apud* BARRETO, 2004, p. 52).

NÚCLEO “EDUCAÇÃO E SISTEMA PRODUTIVO”

Esses primeiros pressupostos filosóficos, como vimos, estabelecem a relação entre a educação e os aspectos ideológico e ontológico da existência humana. Contudo a objetificação dessa experiência nos assinala com outro núcleo, o das relações de produção, no sentido econômico. Dessa forma, o contexto da sociedade capitalista, em seu estágio pós-fordista e marcado pelas políticas neoliberais, configura-se como o pano de fundo para a emergência da educação a distância.

Neoliberalismo e educação liberal

Santos (2010) contextualiza historicamente a emergência da “era do mercado”, entendido este como único fundamento da economia e da sociabilidade, incluindo a educação e tendo como marco inicial a Conferência de Washington e a Conferência Mundial “Educação para Todos”, realizada em Jontiem, Tailândia. A partir daí, o quadro do campo educacional passa a ser marcado por uma “concepção mercantil da educação, abertura de capital, internacionalização, concentração do capital em mãos de grandes grupos nacionais e internacionais” (p. 2).

Como nota Preti (1997), nessa conjuntura neoliberal as necessidades de mão de obra são reduzidas, ao mesmo tempo em que se exige mais qualificação dos trabalhadores, acentuando a dependência entre conhecimento e a participação do cidadão no tecido produtivo. Remetendo novamente à ideologia, o discurso hegemônico neoliberal se dispõe a convencer a sociedade de que o crescimento econômico passa pelas mudanças tecnológicas e pela capacitação para essas novas necessidades formativas em nível individual.

Batista (2005) aponta que a EaD “impulsionada pela economia de mercado e pela inspiração liberal” responde a um sistema econômico que vem favorecendo a privatização, em detrimento do ensino público e gratuito, numa “integração passiva do ensino à economia de mercado em escala mundial”. Esse processo seria percebido de forma diferente pelos países periféricos, no que tange à sua identidade cultural e peculiaridades educacionais. Assim,

Os ultraliberais, para quem o ensino prescritivo e pragmático materializa-se em capital humano, professam uma nova ordem internacional que convive com estruturas de poder e com condições materiais de vida assimétricas. A educação converte-se no móvel da livre iniciativa, do empreendedorismo e da competência, termos de uma ideologia que mascara leis históricas da acumulação de capital. A educação e o conhecimento tornam-se fontes de uma nova ordem social, que se pressupõe mais harmoniosa, porém não suprime a velha lógica restritiva da acumulação de capital. A nova racionalidade instrumental aposta na pujaça das redes de conhecimento instauradas pela telemática (BATISTA, 2005, n. p.).

E como se posiciona a academia? Sommer (2010) realiza uma dura crítica à Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, no sentido de que esse órgão científico se alinharia ao “ideário neoliberal” quando defende a não intervenção do Estado, ignorando as discussões realizadas no campo educacional a respeito da mercantilização da educação e da concepção da educação como serviço, mais do que como direito inalienável.

Por fim, Prinsloo (2012e) alerta que o movimento de reestabelecer o conhecimento como um bem comum e aberto se situa de maneira “desconfortável” diante do discurso neoliberal e da ideologia de mercado, constituindo, portanto, uma “contranarrativa” à privatização da educação.

Pós-fordismo e acumulação flexível

No contexto da sociedade da informação, os efeitos das mudanças do sistema produtivo repercutem também nas exigências da formação de mão de obra,

provocando uma verdadeira corrida para a realização de cursos nos mais diversos níveis, conquanto que garantam a seus participantes uma nova capacitação ou uma formação mais atualizada e/ou mais consistente. Difunde-se cada vez mais a ideia de que a educação não é um processo que se possa dar em algum momento por concluído, mas ao contrário, que ocorre ao longo de toda a vida. As pessoas que por alguma razão não estão encontrando respostas para suas demandas no ensino tradicional – seja pela ausência de cursos nos locais

onde vivem, seja pela falta de tempo para uma dedicação integral a uma formação – estão-se apresentando como os candidatos preferenciais para uma experiência a distância (BENAKOUCHE, 2000, p. 3).

Contudo, o conceito de pós-fordismo, com as necessidades de formação permanente da mão de obra, impacta a formação docente. Assim, apesar de problemas estruturais como a inadequação dos espaços e tempos para a formação continuada de professores, esta se transforma em “responsabilidade individual, exatamente nos moldes do modelo pós-fordista: as oportunidades estão dadas, os programas chegam até as escolas, o estado cumpriu sua função, os professores é que não sabem (ou não querem aproveitar)”. Este seria, portanto, um aspecto recorrente das políticas de ensino a distância no Brasil, focada na produção de materiais didáticos, em detrimento dos processos pedagógicos (BELLONI, 2002, p. 126).

Em relação à atuação docente, Fontana (2006, p. 5) destaca como características do pós-fordismo a inovação do produto, a variabilidade do processo e a responsabilidade de trabalho que teriam como consequência a necessidade de “manter o controle e autonomia com relação a seus cursos e assim poder ajustar rapidamente currículos e métodos, atendendo às necessidades cambiantes dos estudantes”.

Da mesma forma Zuin (2006b) relaciona a iniciativa da Universidade Aberta do Brasil e a introdução da educação a distância em geral com a atualidade do capitalismo transnacional e com a especialização flexível, que suscitam mudanças no processo educacional/formativo num cenário marcado pela mudança e inovação tecnológica.

NÚCLEO “EDUCAÇÃO E PODER”

Evidenciando a dimensão política do ato educativo, tema comum e caro à filosofia e à sociologia da educação, a relação entre educação a distância e o conceito de poder, assim como suas manifestações, é evidenciada por diversos autores. Tal imbricação ocorre tanto na dimensão endógena, isto é, materializando-se nas ações pedagógicas realizadas nas salas de aula (mesmo que virtuais), como na perspectiva exógena. Neste último caso, a discussão gira ao redor da concepção de educação como ferramenta de controle social e de imposição da ideologia dominante.

Mecanismos de poder e controle/vigilância/punição

Numa modalidade caracterizada, ou mesmo definida, pela distância entre professor e aluno, os mecanismos de imposição do poder utilizados pelos agentes educacionais e suas instituições são reconfigurados no espaço virtual. Se essa dimensão simbólica já existia no ambiente tradicional, na educação a distância ela será preponderante. Preparando o terreno para essa discussão temos então

Na análise de Foucault, numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua 'liberdade' de sujeitos no próprio processo de assujeitamento. Dessa maneira, o dispositivo é, antes de tudo, um mecanismo que produz subjetivações e, somente enquanto tal, é também uma máquina de governo, ou seja, a serviço do poder vigente. Os processos de subjetivação dos indivíduos correspondem a dois tipos de análise para Foucault. De um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. De outro, a maneira pela qual a relação consigo, através de um determinado número de dispositivos, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (SILVA, 2012, p.3).

Em outro nível, porém, o poder se manifesta mais explicitamente através de sanções negativas, orientadas à coerção do indivíduo e sua adequação às normas sociais.

A gradual permuta das punições físicas pelas psicológicas nos ambientes escolares porta consigo uma ambiguidade, pois se, por um lado, a construção simbólica da punição contém em si um caráter progressista em relação à física que pode, em certas ocasiões, reverter na morte do agredido, por outro lado, a dificuldade de se identificar os vergões psicológicos não arrefece o seu poder, bem como os danos devastadores produzidos no processo educacional/formativo do aluno (ZUIN, 2006a, p. 3).

Partindo dessas premissas, agressão simbólica e subjetivação, resta estabelecer como ocorrem esses mecanismos de poder nos ambientes virtuais de aprendizagem e em outros espaços de mediação pedagógica comumente utilizados na EaD:

A sala de aula virtual, criada à imagem e semelhança da sala de aula real, reproduz a dinâmica e relações de poder típicas da educação escolar presencial. Se na sala de aula real existe o controle de presença, nas salas virtuais também, através do recurso que permite ao professor (e técnicos) saber o número de conexões, bem como o seu tempo de duração. Estas informações são gravadas e acessíveis aos professores e técnicos. Na sala de aula real, há o controle da participação, na sala de aula virtual também: num caso, temos seminários, perguntas, incentivos, etc., e no outro temos Chat, fórum, etc. Na sala de aula real, temos a avaliação realizada pelo professor, na virtual também... no curso presencial temos a matéria, os textos, no virtual também... Da parte dos alunos, além da “participação controlada” na sala de aula, temos “a vida fora da sala”, na qual os alunos podem conversar sem medo, discordar do professor, ler bibliografia diferente, pesquisar, etc. Na sala virtual, também. No entanto, o “saber discente” (já que se fala tanto em saber docente...) nem sempre chega à sala de aula, tanto virtual quanto real (VIANA, 2004, n. p.).

Assim, desfaz-se um mito recorrente em relação à educação a distância, aquele da suposta falta de controle e de acompanhamento, com a dotação de uma liberdade perniciosa (neste discurso) para alunos que não estão fisicamente presentes ou sendo observados. Pelo contrário, o controle, “quase impensável” que pode ser estabelecido a partir dos ambientes informatizados configuram-se agora como “novo dispositivo de poder”:

Liberdade de horário para aprender, o que seria louvável, caso não existisse um formidável sistema de controle. O aluno pode ser monitorado no exato momento que entra no sistema e tudo que ele faz pode ser registrado até sua saída. Pode-se criar um tipo de sistema que guarda todas as informações e permite gerar um conhecimento sobre o comportamento e a performance do aluno. Caminhos que ele pretende seguir podem ser bloqueados e apenas poucas páginas liberadas para acesso. É uma capacidade operacional de vigilância e controle com uma força impressionante (ARTUSO, 2005, p. 119).

Cabe destacar que nesses sistemas de controle por informação, ao contrário do panopticon idealizado por Bentham e estudado por Foucault, a consciência de ser controlado e vigiado pode não existir, configurando um “novo regime de dominação”. Mas, além da

disciplina, esse controle também pode operar no âmbito didático e das interações pessoais, impedindo uma aprendizagem autêntica que emerja da própria consciência do aluno:

Tendo em vista esta rede complexa de relações de poder, quem controla o saber, tanto na sala de aula real quanto na virtual, é o professor. Isto não significa, necessariamente, aprendizagem do aluno. Em muitos casos há re-produção de discurso ao invés de assimilação. Muitos re-produzem o discurso docente para obterem “sucesso escolar”, outros re-produzem mecanicamente sem ter domínio e reflexão sobre o discurso e poucos assimilam ou se identificam com o discurso e realizam sua re-produção (sic) crítica e reflexiva (VIANA, 2004, n. p.).

A crítica ao controle e à coerção nos ambientes virtuais utilizam, como hipoteticamente previsto, o referencial foucaultiano da microfísica do poder. Assim, “o controle da produção intelectual substitui a vigilância sobre os corpos” e a sociedade de controle promove “um novo tipo de sequestro: já não o corpo enclausurado, mas o tempo utilizado”, com sujeitos governantes de si próprios em relação a suas atividades e seus tempos. A educação a distância, neste sentido, permitiria “sequestrar o maior tempo possível dos sujeitos para sua formação, incluir o máximo de informações, atingir os sujeitos nas localidades mais remotas” (SARAIVA, 2009, p. 3).

Blitkstein e Zuffo (2003) ressaltam as proibições e bloqueios “de todos os tipos” na utilização de computadores e recursos de rede, segundo regras que comunicam, essencialmente, que estas ferramentas são “mecanismos tradicionais de vigilância e punição da escola”, e não para proporcionar um espaço de criação e de liberdade.

Para Albirini (2007), a tecnologia educacional perde muito de seu potencial transformativo ao ser integrada a sistemas idealizados para o controle e a manipulação.

Sociedade de controle e biopolítica

Se controle, punição e vigilância possuem uma atuação sobre o indivíduo, também é possível pensar essa relação de forma mais ampla, considerando a sociedade como um todo. Assim, o conceito de biopolítica de Michel Foucault, isto é, a ampliação do poder político sobre todos os aspectos da vida humana, complementa a noção de

sociedade de controle. Em relação à formação permanente, condição iniludível para a manutenção da empregabilidade, a biopolítica coloca nas mãos do indivíduo essa responsabilidade (SARAIVA, 2009).

Na chamada sociedade de controle, conceito desenvolvido por Giles Deleuze, “os muros institucionais”, ou seja, as demarcações do espaço onde ocorrem simultaneamente o processo formativo e o controle dos indivíduos, cedem lugar a mecanismos mais sutis, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação. A “intensificação do controle em meio aberto” se estende à cultura homogeneizada pela mídia e pelos processos de comunicação:

As novas tecnologias poderiam ser problematizadas a partir de um controle modular, pois os muros da escola não confinariam mais o aluno, que estuda sem sair de casa em ambientes de interação, em um espaço virtual alargado e de intensa velocidade de circulação de informações praticamente instantâneas. A educação como puro fluxo de comunicação volátil se torna uma demanda do mercado. A educação ao longo de toda a vida legitima a vivência de uma dívida nunca pagável do conhecimento transformado em mercadoria e instrumentalizado de forma utilitarista, conforme os interesses de grandes empresas. A formação continuada rápida e sem burocracias, porém, declarada pelos seus defensores como de alta eficiência e eficácia, é um efeito deste processo de flexibilização das relações sociais e econômicas, em uma dinâmica de controle (LEMOS, 2009, 674).

Por sua vez, Carvalho (2005), retomando não somente a perspectiva de Deleuze sobre a sociedade de controle, mas também relacionando-a com a afirmação de Skinner sobre a “impressão de liberdade” a partir de reforços positivos para os participantes de um programa educacional, traz novos questionamentos sobre a influência ideológica da EaD.

Finalmente, a perspectiva de uma sociedade de controle não nos afeta numa dimensão política somente, mas também visa estabelecer um elo com a dimensão econômica da educação.

A educação escolarizada, nas “sociedades de controle”, é transformada em uma empresa que vende serviços a um consumidor supostamente exigente. Quem adquire informação tem pressa de consumir uma mercadoria de fácil acesso e que pode ser engolida rapidamente, sendo capitalizada através da negociação de certificados e diplomas

que ganham status de investimento, em um mercado ávido por currículos e por um capital denominado imaterial (LEMOS, p. 665).

Nesta mesma dimensão, Artuso (2005) é mais um autor que se baseia em Deleuze, comentando a “reforma” das instituições sociais nessa nova sociedade, destacando a substituição da escola pela formação permanente, de forma que a educação se vê subordinada ao poder econômico das empresas.

Autoritarismo e educação bancária

Ao longo desta análise, e ainda em seu início, registramos uma dicotomização em relação à implementação da educação a distância, ora calcada nas práticas tradicionais (instrucionistas, autoritárias, reproduzidoras do conhecimento), ora numa perspectiva que valoriza a interatividade e a cooperação mútua. Qual prevalecerá? Se as características do contexto político e econômico de nosso tempo, marcado pela complexidade, apontam para o modelo que privilegia pensadores independentes e críticos, a própria predominância da ideologia de mercado se volta aos princípios tecnicistas. Aprofundaremos esta questão em nosso segundo eixo de análise. Destacamos, porém, que essa tendência ressalta a autoridade do professor, em detrimento da suposta ênfase no processo e no aluno que caracteriza a justificativa da EaD:

Em se tratando da recontextualização educacional das TIC, este reconhecimento [de uma fronteira entre usuários que podem modificar as aplicações da tecnologia e aqueles que somente as consomem] remete à superação de condições restritivas, unidirecionais, como o lugar de usuário que recebe, em “pacotes tecnológicos”, informações pré-selecionadas a serem apreendidas, retidas e (com)provadas. A aposta nas TIC, nas condições em que tem sido produzida, pode se (con)fundir com a centrada nos materiais ditos “auto-instrucionais”, para usar uma expressão cara ao tecnicismo dos anos de 1970. Concebidos como auto-explicativos, dispensam a mediação pedagógica propriamente dita. No máximo, requerem tutores que permitam aos “clientes” tirar dúvidas derivadas das “suas” dificuldades de leitura. Na medida da sua disponibilidade, estes materiais apontam para a secundarização do ensino, em nome de uma aprendizagem dita “autônoma” ou seguida de outra adjetivação positiva. Em

outras palavras, o binômio ensino-aprendizagem pode ser apagado pelo estabelecimento de uma relação direta, muitas vezes automática, entre TIC e aprendizagem, no “mercado educacional”, sintagma que, por conta da tendência discursiva à comodificação, pode nem mais provocar estranhamento. A cadeia de simplificações pode ser extensa: as TIC, os pacotes e os tutores no lugar do trabalho docente, a ausência de discussões coletivas, o aligeiramento que descaracteriza a formação, a derrama de diplomas e certificações, a prática apartada da pesquisa, a suposta posse das respostas no lugar do encaminhamento de questões formuladas a partir das situações concretas vividas pelos sujeitos que ensinam e aprendem etc. Portanto, diante da disponibilidade cada vez maior das TIC, cujos interesses comerciais parecem poder permanecer intocados, e de propostas que cada vez mais se expandem, como o credenciamento dos programas de pós-graduação a distância, é preciso formular perguntas que permitam redimensionar a sua recontextualização educacional: TIC para quê? Para quem? Em que termos? (BARRETO, 2008, p. 931-932).

Mais especificamente, esse retorno ao tradicionalismo suscita questões do tipo: “Como se desenvolve a relação entre autoridade pedagógica e autoritarismo num ambiente de aprendizagem virtual?” (ZUIN, 2006b, p. 952). Para esse autor, dando seguimento ao seu comentário sobre a ontologia humana, os professores correm o risco de se tornarem uma “caricatura autoritária de si próprios”, conforme a mediação tecnológica lhes confere uma “autoridade indevida”, redutora da interação pedagógica.

Por sua vez, Godoy (1997 *apud* MATTAR, 2007, p. 113) conceitua a expressão “EBAD – Educação Bancária a Distância), associando o processo educativo mediado tecnologicamente com as transações literalmente bancárias realizadas através da Internet, numa prática antidialógica.

Já Belloni (2002) contrapõe a “transmissão bancária” geralmente praticada na escola com novas formas de percepção e com mecanismos de aprendizagem autônoma (autodidaxia), num processo de construção de conhecimentos ligados a uma experiência concreta (ainda que virtual). Dessa forma, a educação como instituição corre o risco de perder seu status enquanto ferramenta de transmissão de cultura e de socialização e ao mesmo tempo se afastar das novas gerações que constituem seu público.

Educação como barreira

A implementação da educação a distância, como vimos, assume um discurso na busca de um ideal: a democratização do acesso ao conhecimento. Especificamente no Brasil, esse objetivo de proporcionar condições igualitárias de acesso ao sistema educativo se faz mais patente. Contudo, paradoxalmente, a EaD poderia servir como uma barreira, impedindo ao invés de facilitar.

Como ponto de partida, Albirini (2007) retoma a crítica à escolarização de Ivan Illich, recordando que a associação de conhecimento com a escola fez com que a educação formal passasse a ser considerada indispensável, ao mesmo tempo em que demarcava fronteiras entre os educados e os não educados.

Gonzalez (2011, p. 15) fala da “suposta democratização do acesso ao ensino superior no Brasil” e questiona se a EaD não seria uma política educacional com dois aspectos negativos: primeiro, o de constituir uma reconversão, no sentido de que as reivindicações das classes populares são respondidas com uma expansão do setor privado ou o favorecimento do capital privado. E, logo, o de caracterizar-se como “inclusão excludente”, ou seja, de uma inclusão que ao final não corresponde aos “padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”.

Por último, Prinsloo (2012d) comenta a recente emergência da analítica de dados (“*big data*”) como tendência na educação superior. Explicando, ao “colher” os dados gerados pelos estudantes no contexto de mediação tecnológica, seja em ambientes virtuais de aprendizagem, seja em ambientes exteriores às instituições, como são as redes sociais, seria possível não somente descrever, mas prever o comportamento desses alunos. Assim abre-se a possibilidade, por exemplo, de identificar estudantes em situação de risco a partir de dados tão variados como os históricos escolares do ensino fundamental e médio, dados demográficos e as chamadas “pegadas” digitais. Uma nova forma de exclusão seria possível, então, com ações preventivas em relação a “não desperdiçar” recursos com estudantes apontados como aqueles com maior probabilidade de evasão.

NÚCLEO “EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE”

O segundo núcleo temático no eixo que analisa a educação a distância enquanto um sistema sociopolítico tem seu foco nas amplas relações que o sistema educativo estabelece com a sociedade. Do ponto de vista das teorias clássicas, os principais aportes utilizados por esses autores provêm da sociologia da educação.

Estabelecendo essa conexão de forma mais generalizada, Adams (2007, p. 8) recorda que as forças motrizes a favor da educação a distância têm sido notavelmente consistentes ao longo da história, atendendo a circunstâncias contingenciais como a falta de professores, a superlotação das escolas e necessidade de se formar mão de obra qualificada. Dessa maneira, ao identificar essas justificativas similares ao do panorama atual, o conhecimento histórico servirá para “guiar o futuro desenvolvimento de programas a distância”.

Por sua vez, Gonzalez (2011, p. 2) parte dos “determinantes sociais, políticos e econômicos” para ir além das posições extremas, isto é, da EaD como salvadora da educação ou como fonte de todos os males. Buscam, para tanto, compreender a “materialidade” desse fenômeno a partir do “momento histórico-político e teórico-filosófico” e de seu status de compromisso político. De forma similar, diante de uma

crise estrutural, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação da EaD. Ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, ao nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser (PRETI, 1998, p. 26).

Ainda Preti (2001, p. 39) ressalta que fatores “enraizados na cultura e experiência locais, nos processos sociais de democratização, nas lutas e embates dos movimentos sociais” são determinantes para os projetos de introdução da EaD, mais que somente entendê-los como fruto de políticas governamentais.

Já em relação à cultura, Almeida (2003, p. 336) chama a atenção para o fato de que por favorecer as habilidades e competências relacionadas com a expressão e interpretação textual, a EaD poderia ter um impacto no sistema educacional brasileiro, mas também para o “desenvolvimento humano e na cultura brasileira, de tradição essencialmente oral, tradição esta imposta pela colonização e escravatura

aliadas à moral e à fé cristã, o que impediu o acesso da população brasileira à educação, bem como ao mundo da leitura e da escrita e à consequente formação de leitores e escritores”.

Hegemonia cultural versus diversidade cultural

Se partirmos da premissa de que a educação a distância é, essencialmente, educação, devemos considerar em sua análise a relação dessa instituição com a sociedade considerada de forma mais ampla. Assim, Trifonas e Déspres (2004) destacam o impacto político da educação, na medida em que o futuro de um país se relaciona com a inabilidade de seus cidadãos em se envolverem numa economia competitiva. Nesse sentido, o direito à educação é contraposto aos débitos que os indivíduos, enquanto sujeitos em formação, deverão ao Estado por seu processo formativo; além do aspecto financeiro, também são abarcadas as dimensões de cidadania e de participação cultural, implícitos em qualquer sistema educacional. Portanto, o debate da adoção da modalidade da educação a distância implica a tomada de decisões, em sentido político, num ambiente marcado pela complexidade²¹.

Embora seja considerada historicamente um tipo de educação de menor significância em relação ao seu equivalente presencial, atualmente a EaD se encontra em voga, com iniciativas de “brilho” como a Khan Academy, MITx, EdX, Coursera e Udacity, entre outros²². Esses novos desdobramentos trazem consigo a promessa de beneficiar uma população antes excluída do acesso ao ensino superior.

Sonhamos então com um mundo onde o uso da tecnologia irá democratizar e apagar as diferenças de renda, raça, gênero, religião e classe social. A tecnologia é anunciada como a grande equalizadora e celebrada como um fator majoritário na derrubada de tiranos e na exportação de uma *gestalt* particular da democracia americana. As instituições da educação superior e seus professores simplesmente não podem se

21 Cabe lembrar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996).

22 Tais iniciativas se situam numa corrente de “educação aberta”, no sentido de que conteúdos e recursos educacionais são oferecidos gratuitamente, a quem desejar e possa acessá-los em âmbito global. Essa suposta abertura do conhecimento, entretanto, atende a objetivos mercadológicos estratégicos, com o posicionamento das instituições promotoras no exterior e preparando o terreno para uma futura competição globalizada no ensino superior.

permitir não se juntar ao tango tecnológico, com o medo de serem caricaturizadas como luditas ou como fora de moda (PRINSLOO, 2012b).

Contudo, quais serão as repercussões desses movimentos para os países periféricos? Ainda segundo Prinsloo, apesar de uma tendência de “romantizar” a educação a distância e o papel benéfico da tecnologia educacional, esta ainda servirá aos interesses das classes dominantes, assim como a educação o fez através dos tempos. Para o autor, “parecemos nos esquecer de como estas mesmas tecnologias podem ser utilizadas para subjugar, ‘desempoderar’ e servir aos interesses de déspotas e regimes autocráticos ou ideologias do mercado neoliberal” (PRINSLOO, 2012b).

Dessa forma, em que a educação a distância serve como um instrumento de dominação? Em que medida ela serve ao “sistema”? E neste caso, quais serão os conflitos produzidos a partir das diferenças culturais? Como circunscrevê-los?

Como referencial para esta discussão, os autores analisados gravitam em direção às ideias de Gramsci a respeito da relação entre educação e sociedade e, especificamente, ao conceito de hegemonia cultural. Assim, qualquer sistema educacional se baseia num conjunto de valores preponderantes que num ambiente de diversidade cultural são impostos por aqueles grupos que alcançaram uma posição de dominância na escala social e que passam a ser assumidos, no senso comum, como a representação da verdade. Ao contrário da dominação mediante a coerção física, a hegemonia se vale de um controle ideológico manipulativo sutil, amparado num sistema pervasivo de valores, crenças e atitudes que sustentam o status quo das relações de poder²³.

Assim, como nota Hopton (2011), os sistemas de comunicação, os mercados financeiros e as zonas de comércio globalizados contribuem para que o mercado educacional se torne alvo da expansão do controle da burguesia tanto na comoditização da educação como em questões de controle sobre a produção do conhecimento. Esta é a mesma linha de pensamento de Batista (2005), que ressalta os processos de desregulamentação característicos da globalização como fator de incentivo ao aumento da dependência tecnológica e financeira e da instauração de padrões culturais dos países dominantes no cenário político e econômico, alheios aos países em desenvolvimento.

23 Os poderes dessa elite ultrapassam os domínios do Estado, impregnando outras instituições sociais como a escola, a religião e mesmo a indústria do lazer e da cultura. Um dos herdeiros intelectuais de Gramsci, Raymond Williams (1977) a define como um sistema de valores e significados que configuram assim um sentido de realidade imobilizador do cidadão comum, uma “dominância e subordinação internalizados”.

Esse processo mercadológico da EaD se relaciona aos já comentados “dispositivos disciplinares e biopolíticos” identificados por Foucault na pós-modernidade, não mais se destinando à criação de “trabalhadores disciplinados e controláveis”, mas de “consumidores endividados e controláveis”. Nessa mudança, o controle do corpo para se atingir a alma cederia lugar a um controle da mente para atingir o corpo (SARAIVA, 2008). Neste sentido,

A matriz tecnocorporativa – um capitalismo novo, melhorado e diferente –, transforma as engenhocas de software e hardware em verdades pedagógicas. Neste discurso, os professores são mordomos digitais. A reificação de toda o ensino e aprendizagem como pertencentes ao local de trabalho é desafortunada, particularmente em um ambiente de excedente de mão de obra (JOHNSON; McDONALD, 2008, p. 278).

Por sua vez, Santos (2010) situa na educação superior privada a materialização da hegemonia pela qual o mercado, como “legítimo fundamento da economia e da sociabilidade”, faz com que a educação se reduza a “mercadoria-serviço”, enquadrada nas leis de mercado. Como consequência, “a concepção mercantil da educação, abertura de capital, internacionalização, concentração do capital em mãos de grandes grupos nacionais e internacionais” passam a ser as novas palavras de ordem.

No movimento mais recente, as já citadas iniciativas de educação aberta acenam com uma ideia de universalização do conhecimento; contudo, em que medida esses conteúdos abertos são pertinentes para uma audiência global? Dito de outra forma, quais as implicações pedagógicas, em termos de linguagem e de conteúdo, que materiais produzidos em um determinado contexto sociocultural terão para seus estudantes em potencial, espalhados ao redor de todo o globo? Como a diversidade cultural, social e econômica desse público é (ou não) levada em conta?

Assim, a orientação estratégica de mercado pela qual os projetos de educação aberta justificam sua viabilidade financeira, e mesmo sua razão de ser, poderia estar se chocando com o ideal de acesso universal à educação superior? Para Huijser, Bedford e Bull (2009), a necessidade de “transnacionalização” e de cooperação interinstitucional em âmbito global conflita diretamente com esse posicionamento de mercado vantajoso que as instituições promotoras

almejam. Ao não fazê-lo, tais ações também são encaradas como uma nova forma de dominação cultural.

Recorrendo à história da educação, tanto a civilização islâmica como a cristã utilizaram seus sistemas educacionais para disseminar seus valores entre os povos conquistados por seus impérios, deslocando as formas nativas de educação em favor de uma agenda monoteísta. Contudo, a educação colonial foi essencialmente uma iniciativa da Era Industrial, como forma de desenvolver entre as populações nativas habilidades e conhecimentos suficientes para se estabelecer uma base econômica de atividade comercial. Na atualidade

Quando programas de educação a distância são levados a países em desenvolvimento, as diferenças culturais frequentemente são tratadas pela simples tradução do *software* existente ou pela escrita de novo *software* na linguagem local. O que sobra ainda é uma instrução baseada num conjunto de pressupostos culturais que enfatizam a visão de que a tecnologia e a ciência ocidental representam o estágio mais avançado da evolução cultural. Esta filosofia racionalista, individualista e secular sobrevive no nível tácito e sugere que, para qualquer país, a verdadeira modernização depende da adoção do método científico, de uma tecnologia livre de valores culturais. A tecnologia importada se gaba de capacidades que frequentemente estão em oposição direta às tradições e práticas sociais da cultura local. Os teóricos críticos envolvidos no debate apontam as discrepâncias óbvias entre a visão de mundo ideal ocidental e a realidade da deterioração do tecido social, a perda dos valores tradicionais, altas taxas de crime e consumo de drogas, entre outras enfermidades sociais. A visão ocidental da modernização e do progresso não foi universalmente aceita como ideal. Porém, ao abraçar as novas tecnologias de comunicação, os países não-ocidentais estão comprando um novo conjunto de predicados culturais. O perigo é que isto possa ocorrer às custas de suas próprias tradições nativas (McISAAC; GUNAWARDENA, 2009, p. 427).

Ao questionar as implicações culturais da importação de currículos e de cursos desenvolvidos pelas ex-metrópoles, Hopton (2011) recorre a outro conceito elaborado por Gramsci, a “coerção consentida”. Assim, se a educação colonial privilegiava uma elite, inculcando nela uma disposição a não utilizar o conhecimento como forma de alterar as relações com a metrópole e preservar seu poder local, o mesmo poderia acontecer com a educação digital.

Já a questão do “ciberimperialismo”, entendido como um novo tipo de dominação a partir do acesso aos recursos da informação e

do conhecimento presentes nos meios digitais, retoma os debates no campo da comunicação social em torno da internacionalização dos bens culturais. Assim, questionamentos a respeito da construção da “supervia da informação” de forma desigual²⁴ e da criação de digital sendo dominada pelos países de língua inglesa aparecem nas análises críticas (HUIJSER, BEDFORD; BULL, 2009)²⁵.

Como exemplo de neocolonialismo, países africanos, alguns com mais de vinte línguas e dialetos, enfrentam o dilema de qual idioma utilizar para o desenvolvimento de materiais didáticos. A opção por um denominador comum da época colonial leva a protestos contra o “imperialismo cultural”. Mas esses conflitos não ocorrem somente no plano da linguagem: alguns grupos se amparam na tradição oral em detrimento dos materiais escritos, enquanto em outras culturas o próprio conceito de “pensamento crítico”, tão valorizado na literatura acadêmica da educação a distância, revela-se um anátema. Na tradição budista, por exemplo, o conceito se choca com uma concepção que preza a criatividade e a curiosidade. Assim, a implementação da tecnologia educacional pode ampliar as diferenças culturais, principalmente quando percepções culturais e religiosas estão envolvidas (WRIGHT, DHANARAJAN; REJU, 2009).

Em outro exemplo, Watters (2014b) analisa o prêmio de 15 milhões de dólares anunciado por uma organização chamada XPRIZE, cujo objetivo seria o desenvolvimento de um software que permitisse crianças de países em desenvolvimento aprenderem a ler, a escrever e aritmética. Para ela,

o problema não será resolvido localmente. Não será resolvido pelas crianças ou comunidades do mundo em desenvolvimento. Não vai ser solucionado nem mesmo por pessoas, mas por software. Será imposto de outro lugar, por engenheiros. E provavelmente engenheiros de uma localização geográfica diferente e quase certamente de uma classe econômica e de uma cultura diferente.

24 Heydenriych e Prinsloo (2010) questionam a historiografia da educação a distância, criticando o estabelecimento de um referencial anglo-saxão e eurocêntrico na determinação da primeira geração dessa modalidade (por correspondência), uma visão “miópe” que desconsidera iniciativas no campo da educação e do desenvolvimento humano; esse reconhecimento histórico seria necessário para uma crítica pós-colonial.

25 Sobre o atual movimento dos MOOCs, Bates (2012) também vê uma filantropia de fachada, na medida em que ao não conceder créditos e títulos, os cursos massivos seriam uma educação de segunda classe, para as massas; concebê-los como uma expansão do ensino superior para os países em desenvolvimento, como frequentemente é justificado, não passaria de um mito.

Este seria um caso a mais não somente de “solucionismo tecnológico”, “o último de uma longa linha de salvamentos educacionais²⁶ que o Norte Global impôs ao Sul Global”. Segundo Watters, o prêmio teria um componente ideológico, ao se mostrar um elemento de hegemonia, de perpetuação das relações de poder. Mas também seria uma expressão de imperialismo mediante a tecnologia educacional, na medida em que a “solução” viria acompanhada de outros produtos e serviços tecnológicos (equipamentos, conectividade etc.). Questões de adaptação idiomática e cultural e mesmo o objetivo de inserir as crianças receptoras na economia global como consumidores e como mão de obra, também refletiriam a perspectiva neocolonialista dessa proposta.

A partir da revisão de literatura da educação intercultural, Uzuner (2009) chama a atenção de que os conflitos experimentados no âmbito da EaD se assemelham àqueles experimentados nas salas de aula tradicionais, por professores que lidam com estudantes de diversidade cultural e linguística. Neste sentido, podemos recuperar a premissa inicial de que a educação a distância é, essencialmente, educação.

Goodfellow e Hewling (2005) propõem um enfoque socialmente negociado da cultura em ambientes virtuais de aprendizagem em oposição a um enfoque essencialista que compreende a cultura como uma característica de indivíduos ou de grupos caracterizados por traços étnicos ou geográficos. Pelo contrário, a heterogeneidade de nacionalidades de participantes “globalmente dispersos” nesses entornos aponta para uma conceituação distinta de cultura, baseada nas interações que ocorrem entre os participantes, com implicações metodológicas relevantes.

De forma similar,

Em vez de criarem um novo espaço de igualdade, as diferenças entre contextos locais e as desigualdades entre os participantes são expostas num ambiente *online*. Mesmo que os educadores tivessem uma oportunidade limitada para influenciar o contexto cotidiano dos

26 Neste ponto, Watters (2014b) recupera o pensamento de Paulo Freire: “A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se não fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo” (FREIRE, 1970). De forma similar, Wall (2005) recupera um discurso de Ivan Illich, no qual o filósofo relaciona a “compulsão de fazer o bem” como um traço inato dos norte-americanos, ainda que esta “atitude leve a bombardear pessoas para a aceitação de seus presentes”.

estudantes, nossa experiência é de que os educadores podem contribuir significativamente para fazer deste ambiente um bom entorno de aprendizagem. Contudo, isto requer um manejo habilidoso das diferenças (RYE; STØKKEN, 2012, p. 203).

Trasladando essa discussão à realidade brasileira, qual será o efeito dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em cidades do interior, “considerando a relação que seus habitantes têm com o tempo e o espaço, marcado por ritmos e rotinas próprios, diferentes dos vivenciados pelos habitantes dos grandes centros urbanos”? (COELHO, 2009, p. 8). Para essa autora existe uma fratura entre a realidade cultural dos professores universitários e os alunos, separados não somente geograficamente, mas também por dimensões socioeconômicas distintas.

Se numa perspectiva “macro” podemos questionar a imposição de padrões culturais mediante a EaD globalizada, no contexto “micro”, entrando nas salas de aulas virtuais, podemos vislumbrar também outras formas de conflito.

Capital social/cultural e a educação na comunidade

Quem se dispõe a estudar a distância? Desde seu início, parece existir um perfil típico do aluno-trabalhador dessa modalidade, categorizado, inclusive, em subgrupos:

Aqueles que voltam à educação pois não tiveram a chance de estudar quando eram mais jovens. Aqueles que evadiram a educação superior e agora desejam reiniciar seus estudos. Aqueles que se graduaram em outras universidades, mas desejam adquirir qualificações adicionais. Aqueles que querem estudar somente por realização pessoal. Aqueles que já se aposentaram mas querem começar ou retomar os estudos acadêmicos. Algumas vezes as universidades a distância também possuem acordos especiais para estudantes oriundos de grupos discriminados ou de pessoas com baixa renda (SCHÜTZE, 1986, p. 21 *apud* PETERS, 2010d, p. 47).

Além disso, outros perfis que se distanciam do aluno “convencional” são de desempregados, donas de casa, prisioneiros, estrangeiros, descapacitados, trabalhadores de áreas isoladas, militares em

serviço ao redor do mundo, e marinheiros. Assim como as minorias culturais, formam um grupo de desprivilegiados que além de dificuldades financeiras inerentes à sua situação, apresentam deficit de capital cultural.

Tomando como referência-base a análise sociológica de Émile Durkheim a respeito do fenômeno educativo, Prinsloo (2012f) levanta a questão do pertencimento, no sentido de adesão ao grupo social, como fator relacionado ao êxito ou ao fracasso acadêmico na EaD. Assim, “quanto mais integrados os estudantes forem nas epistemologias e nos modos de ser de uma instituição, maior a possibilidade de sucesso”. Esse autor questiona qual o impacto da pertença, na medida que o ensino a distância parece exigir um perfil muito característico e delimitado de seu estudante. Com isso, a tendência de a educação superior ser cada vez mais digital e móvel teria como repercussão o aumento da desigualdade, num efeito contrário à concepção da tecnologia como essencialmente benéfica. Como solução para esse impasse, Prinsloo defende que a preparação dos estudantes de classes negligenciadas para atuação em um mundo digital e interconectado é um imperativo moral.

Como antecedente dessa discussão, nos Estados Unidos das décadas de 1820 e 1830, as tradicionais elites políticas reconheceram que para manter seu poder relativo frente aos ressentimentos das classes empobrecidas de agricultores e artesãos era preciso um novo contrato social. O partido conservador proclamou o “direito social à educação” como forma de reatar uma comunidade dividida. Fazer com que as crianças de classes díspares convivessem, passando por uma experiência educativa comum, seria qualificá-las igualmente para que cumprissem suas obrigações civis e sociais, enquanto cidadãos formados. Em um texto de chamada atualidade, Horace Mann reconhece a existência de extremos entre “a fortuna em excesso e a pobreza desesperada”. Neste sentido, a escolarização comum proporcionaria um patrimônio civilizatório também compartilhado e faria com que cada aprendiz contribuísse para o crescimento do conhecimento e da riqueza da comunidade²⁷ (MANN; MANN, 1891 *apud* WAKS, 2004).

27 De forma similar, outro expoente do pensamento educacional liberal norte-americano, John Dewey (1902) defendia que ao reunir as crianças em escolas comuns os indivíduos passariam a se entender uns aos outros, diferentemente do que aconteceria quando estivessem isolados. Um espaço escolar comunitário, com salas de aula comuns, está ligado, na visão de Dewey, ao objetivo maior da escola de crescimento e enriquecimento individual.

As pesquisas de Warschauer (2007) sobre inclusão digital apontam que habilidades básicas de leitura e escrita, fortemente relacionadas ao capital cultural, influenciam a capacidade de uso da Internet e de seus recursos por parte dos estudantes. Como ele aponta, esse fato contradiz “a noção romântica do potencial de empoderamento da aprendizagem com os novos meios” frequentemente adotada no discurso reformista, e negligencia o “papel crucial” de formas fundamentais de letramento para que o desenvolvimento social e pessoal seja possível.

Viana (2004) utiliza a analogia de uma compra em um supermercado para criticar a suposta democracia do aluno virtual. Como esse autor nota, as limitações de fator aquisitivo, a disposição das mercadorias e outros recursos mercadológicos evidenciam que um suposto consumidor abstrato não é livre nem o “supermercado” é ausente de valores, ou seja, tampouco é neutro. Por sua vez, também o aluno virtual possui um capital social predeterminado e um conjunto de valores e crenças que influenciarão seu desempenho. Neste sentido os recursos disponíveis são análogos às mercadorias: apesar de um ideal de democracia, esses conteúdos teriam “formas diferentes, com preços diferentes, com atrativos diferentes, com divulgação diferente”, reproduzindo a desigualdade social e a exclusão.

Violência simbólica e currículo oculto

Após as considerações sobre o capital social e exclusão, cabe indagar em que medida o público tradicionalmente excluído é efetivamente integrado através da EaD. Neste ponto a literatura analisada lança mão de conceitos de Pierre Bourdieu na sociologia da educação.

Para Johnson e MacDonald (2008), a violência simbólica se expressa em aspectos operacionais, como por exemplo, a crença de que o acesso à Internet banda larga é um fator necessário e indispensável para a experiência educativa *online*. Dessa forma, uma conectividade não disponível em áreas de status socioeconômico inferior se transforma em uma questão de equidade, atrelada ao capital econômico necessário para adquirir esses recursos. Ao não possuírem acesso a “material rico, digitalizado, convergente”, esses estudantes são excluídos do processo educativo proposto e a EaD surge como um fator de alienação a mais para os já excluídos. Ainda mais, na medida em que existe um foco crescente na inovação tecnológica, em termos de plataformas e mídias, a exclusão e a marginalização através da violência simbólica-tecnológica são acentuadas.

De forma similar, Mclsaac e Gunawardena (2004) apontam para a existência de um corpo de literatura crítica que identifica o currículo oculto²⁸ no desenho de cursos e de material didático para a EaD. Assim, normas sociais estabelecidas e perspectivas históricas e sociais arbitrárias são impostas na produção de uma imagem interpretativa predeterminada, de acordo com interesses e valores específicos, portanto não neutros.

Esses pressupostos ideológicos também se materializariam numa concepção de educação a distância acrítica e reducionista:

Este tipo de curso *online* espera que o professor, ou que o designer do currículo oculto, prescrevam um discurso circunscrito pela racionalidade instrumental em direção aos objetivos explícitos. Não existem desafios ao senso comum cotidiano, ao aspecto de ocultação dos seres. Redutor ao máximo, é improvável que qualquer mudança de comportamento ocorra. Nestes contextos, há pouco envolvimento autêntico com ideias, ou com outros seres humanos. A “verdade” é afirmada, sem uma busca por uma análise mais crítica, reflexão ou desconstrução. A batalha da qual consiste o momento educativo descrito por Platão e Heidegger é reduzida a interações tecnicistas, conduzidas pelos titeriteiros das sombras e as perguntas aos professores são minimalistas, neste empreendimento (NAUGHTON; RODER, 2011, p. 5).

Analisando o contexto da *Open University* britânica, Harris (s.d.) defende que apesar das questões levantadas pela perspectiva de educação aberta e a distância, as práticas do ensino superior ainda privilegiam os detentores do capital cultural.

As universidades são obrigadas a dar notas, a estratificar e a licenciar. Elas fazem isso de uma forma irremediavelmente conservadora, utilizando convenções que posam de técnicas, neutras e universais, mas que em realidade favorecem aqueles que já possuem ou que são capazes de adquirir certas (burguesas) predisposições. Estas convenções operam mesmo nos sistemas de ensino “progressivos”,

28 O currículo inclui e exclui o que se concebe como conhecimento (ainda que arbitrariamente), filtrando qualquer julgamento subjetivo através de filtros de legitimação e de avaliação. Nesta perspectiva, a educação ocidental é marcada por um “legado conceitual que investiu seu imperativo pedagógico com um subtexto ideológico que promove a ética do progresso infinito atado por uma busca de descoberta pessoal e melhoria pessoal chamada ‘aprendizagem para toda a vida’” (TRIFONAS; DÉSPRES, 2004, p. 187).

poderia ser argumentado – eu mesmo sugeri que a vastamente admirada abordagem “profunda” à aprendizagem se assemelha muito às características da abordagem “aristocrática-distante” da cultura descrita de forma geral no trabalho de Bordieu com o “capital cultural”: se esta for mais que uma semelhança superficial, a abordagem “profunda” não é o signo universal de um aprendiz maduro, mas a abordagem preferida daqueles grupos sociais que são capazes de naturalizar seus julgamentos como um *habitus* (HARRIS, s.d.).

Neste ponto, Harris relaciona o currículo oculto com as noções gramscianas de hegemonia na medida em que, se houvesse superioridade cognitiva ou política nas abordagens “profunda” e “distante”, haveria ainda o desafio de aproximar essas abordagens àqueles alunos carentes de capital cultural.

Outros autores da chamada tendência crítico-reprodutivista da análise sociológica da educação resgatados no debate sociopolítico da EaD são Baudelot e Establet, com a chamada teoria da “escola dualista”. Neste sentido, essa modalidade no Brasil “bifurca-se no ensino corporativo, sofisticado e privatizado, destinado a elites, e em programas educacionais aligeirados e de baixa qualidade”, estes últimos voltados sobretudo para a formação docente (BATISTA, 2005). Com isso seriam estabelecidas dicotomias e relações assimétricas, atualizadas e aceleradas agora pela aplicação desigual das tecnologias de informação e comunicação. Assim

essa modalidade de educação reveste-se de aspectos controversos. Quando empregada por políticas sociais, pode ampliar e melhorar a educação pública; porém, promoveu ações supletivas e compensatórias. Apropriada por redes de ensino privadas, propiciou altas taxas de lucro por meio do ensino de elite e do treinamento corporativo. Essas digressões são características da educação mercantilizada. Dotada de elevado valor simbólico e carente de substrato humanístico, a educação despoja-se de sua virtualidade socializadora. Nesse viés, a educação a distância restaura antigas clivagens educacionais e sociais (BATISTA, 2005, n. p.).

Sintetizando, enquanto modalidade específica, a EaD não escapa a debates e questionamentos sobre a educação em seu contexto mais amplo, especificamente seu papel no processo de dominação hegemônica e cultural. Por outro lado, e como frequentemente aponta a literatura, precisamos considerar seu caráter de superação das desigualdades.

Reprodução (classes) e sistema dualista

Dois conceitos relacionados com a temática educação e sociedade, na perspectiva crítica, dizem respeito à contribuição da instituição escolar para a manutenção do status quo, em termos econômicos e políticos. Assim, o caráter dualista da EaD poderia provir da sua concepção histórica e da sua percepção social atrelada no sentido de conformar uma educação de menor qualidade em comparação ao ensino presencial:

A educação a distância foi por muito tempo considerada por técnicos do aparelho governamental, comunidade escolar e sociedade em geral como modalidade de educação compensatória. Serviria para aqueles que, longe do acesso à escolarização formal (por razões econômicas ou distanciamento dos grandes centros urbanos), descobrissem o interesse ou percebessem a necessidade de completar os estudos (DAVILA, 2003, p. 281)

E retomando a discussão sobre o currículo no processo de segregação, via escola dualista, sua atualização no ambiente digital também é questionada.

O processo de escolarização da sociedade moderna reforça o currículo como palco de disputas a partir do momento que o torna referencial do que deve ser ensinado, de como ensinar e, principalmente, a quem ensinar. O currículo se torna, por este caminho, lugar de determinar quem deve aprender o quê, tendo como referências elementos como a classe social, a opção religiosa, a etnia, a dimensão de gênero. A função direcionadora do currículo passa a gerar situações inclusivas em alguns casos, como, por exemplo, da inclusão digital, e excludentes em outros, como no ensino dualista: priorização de ensino técnico às classes menos favorecidas e de ensino universal às classes mais abastadas. Esta é mais uma encruzilhada no caminho da educação que deve ser levada em conta quando da elaboração de caminhos mais inclusivos para a educação escolar (GUIMARÃES *et al.*, 2011, p. 3).

Barreto (2008, p. 930) visualiza na política nacional de formação de professores a distância a dualidade educacional, similar à concepção de Gramsci, pois “na medida em que é configurada uma política

nacional de formação de professores a distância, apartada da presencial, não apenas modalidades de ensino são postas em jogo, mas é promovida a cisão radical”. Neste sentido, o sistema paralelo estabelecido pela EaD visa a um “barateamento” da formação e não comporta uma discussão a respeito de seus fundamentos propriamente ditos. Ao privilegiar “hipertrofia da dimensão operacional” numa “cadeia de simplificações”, a proposta remeteria a uma perspectiva neotecnicista.

Desta forma percebemos como a educação a distância, entendida essencialmente como educação, é passiva das mesmas críticas em relação a seu papel social enquanto reprodutora das desigualdades.

NÚCLEO “EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO”

Se por um lado os núcleos de discussão anteriores a respeito da dimensão social e política da educação a distância carregaram consigo uma visão predominantemente negativa, em termos de dominação, hegemonia, exploração capitalista etc., também identificamos na literatura acadêmica uma compreensão da modalidade como fator de mudança.

Transformação/emancipação

Na proposição da EaD como movimento de superação, o sentido de ação política de Gramsci é recuperado com a busca de uma “linguagem de possibilidade” na resistência a “ideologias destrutivas para os desempoderados (*sic*)”. Assim, a hegemonia implica uma luta contínua e, neste sentido, existem “contra-hegemonias”, formas competitivas de senso comum que possuem o poder disruptivo, servindo aos interesses das classes mais limitadas:

Ideias são hegemônicas somente a medida que incorporam proposições do senso comum. Neste sentido, a educação é hegemônica somente a medida em que força as pessoas a verem o mundo como o único mundo. Uma vez que o poder age em múltiplos pontos, em relação ao discurso pedagógico, conquistar o consenso exige luta e conflito no nível tanto da economia como da cultura. Neste sentido real, os textos pedagógicos são produtos de um processo de contestação do saber. As principais preocupações são: o conhecimento de

quem, em que forma, como ele é selecionado, por quem e com quem que objetivo (THOMPSON, 1999, p. 25).

Os desafios, então, podem ser vistos como oportunidades:

A educação a distância, assim, nesse contexto, está aí, portanto, convidando-nos para intervir e reapropriar-nos dela. Não basta fazer-lhe acusações e vê-la tão somente como uma abordagem de educação afinada com o discurso pós-moderno. Nesse sentido, vale aqui, ao fim, recuperar as lições gramscianas para quem aquilo que serve para a dominação e alienação serve também para a emancipação. Cabe descobrir os caminhos, os atalhos, as brechas de ação. Cada brecha, cada atalho haveria de ser uma luz pela qual se pudesse indagar e antever o homem e sua história e cuidar para que, além do imediato, do utilitário, se criassem novos espaços de ação de modo a fazer germinar propostas de educação como um direito de todos, a serviço do pleno desenvolvimento do educando (ROMÃO, 2008, p. 204).

Mais objetivamente, Sumner (2000) relaciona o conceito de “ação comunicativa” de Habermas com a interatividade da educação a distância, de forma que a tecnologia poderia criar esferas públicas, de ação emancipadora²⁹, distanciando a educação da doutrinação. Entre um polo e outro, a EaD

pode servir ao sistema, ao ser fechada, circunscrita, não-exploratória e hierárquica, ou servir ao mundo-da-vida sendo de final aberto, ampla, democrática, participativa e “barulhenta”. Nesta era da informação, a educação a distância irá divergir através destes dois caminhos: um mantendo a abordagem de servir ao sistema que valoriza grandes volumes em detrimento de processos interativos de aprendizagem, a outra explorando as possibilidades de construir e sustentar um mundo-da-vida que valorize a aprendizagem social mais que os lucros corporativos de acionistas privados. Saber que temos uma escolha como esta é o primeiro passo... (SUMNER, 2000, p. 281).

29 A autora faz a diferenciação entre tecnologias uni e bidirecionais de comunicação. No primeiro conjunto se situam a televisão, o rádio, o videocassete e o material impresso, enquanto o telefone, a videoconferência, o correio eletrônico e as conferências baseadas na Internet são dialógicas. Essas diferenças não são somente de natureza técnica, mas também possuem grande impacto em conceitos pedagógicos, sociais e institucionais básicos da educação a distância, em termos de produção, distribuição e comunicação do conhecimento.

Como tônica geral, o caminho da emancipação através da educação passa por um distanciamento em relação ao determinismo tecnológico:

As tecnologias que mediam a atividade humana estão atadas ao processo de acumulação que evolui através da história e ainda assim, seguem como o meio de resistência a este processo. A atividade humana proporciona a fábrica da história, a dinâmica para moldar tanto o mundo material e cultural, o processo unificador entre objeto e sujeito, a força criativa da mudança [...] A pedagogia não é uma “ferramenta para a transformação; tampouco é um processo determinante, nem um produto finalizado. É um processo de se tornar. É relacional. Ou, como Foucault e Gramsci observaram, a pedagogia está relacionada com a reinvenção do poder e com estratégias de resistência em locais de contestação (THOMPSON, 1999, p. 32).

Por outro lado, pela adoção de uma perspectiva filosófica e crítica que desvele as contradições e relações implícitas no próprio conceito de educação, como única forma de superação e emancipação:

A análise do campo educacional no atual momento histórico-político e econômico, identificado no atual estágio de organização do modo de produção capitalista, traz à tona conceitos como empregabilidade, pedagogia do aprender a aprender e capital intelectual. Esses conceitos, amplamente assumidos pelas concepções hegemônicas na EaD, funcionam como falseadores do real, pois não pretendem explicar as contradições em que estão imersos, mas adaptar os sujeitos às novas exigências do capital, conservando o status quo. Nesse sentido, o compromisso político sustentado pelas concepções hegemônicas na EaD é a defesa e manutenção da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, a sociedade capitalista. Em contraposição às concepções hegemônicas, as concepções críticas propõem uma educação emancipadora e uma pedagogia crítica. No entanto, apesar de criticarem os elementos didático-pedagógicos das concepções hegemônicas e apontarem suas determinações sociais, políticas e econômicas, não aprofundam a análise de forma a desvelar as contradições do real e apontar um caminho à transformação. Assim, parecem querer organizar o novo sem desorganizar o velho. No momento atual, faz-se necessária uma crítica radical dos usos e desusos da EaD em favor do capital, suas apropriações pelas políticas públicas e o favorecimento da burguesia de serviços através da expansão do setor

privado. A análise das raízes dessas questões possibilitará a compreensão das categorias, conceitos e concepções que pretendem falsear o real; a partir da análise radical é que será possível desvelar as tramas da realidade e construir as bases para a transformação também radical da sociedade (GONZALEZ, 2011, p. 16).

Neste ponto, a produção acadêmica no campo deveria assumir um compromisso político, situando-se de forma crítica e proativa nas movimentações do cenário:

O que acontece quando nós, que trabalhamos com tecnologia educacional, falhamos em denunciar o imperialismo da tecnologia educacional por que nós ainda queremos, tão desesperadamente que os computadores sejam liberadores? O que acontece se todas nossas demandas para que “todos tenham acesso” (o que é fantástico, certo?) seja na realidade uma nova e poderosa forma de imperialismo (eca!), que tem muito menos a ver com o potencial transformativo da aprendizagem e muito mais com novos sistemas de exploração, imperialismo, capitalismo e controle? Novos mercados e nova mão de obra? (WATTERS, 2014b, s.p.).

Evans e Nation (1992 *apud* SUMNER, 2000) já falavam de uma escola de valores, com a possibilidade de que a educação a distância se mantivesse refém das orientações behavioristas, com programas de ensino em massa, frente a iniciativas que fomentassem o diálogo.

Por sua vez, Moraes (2002) se propõe a utilizar a metodologia de educação popular proposta por Paulo Freire, baseada em “diálogos nos círculos de cultura no ciberespaço”, como “força contrária à tendência hegemônica dominante”, numa perspectiva de educação emancipadora.

Retomando então o papel social da instituição escolar nas sociedades modernas, de transmissora e formadora da cultura, ressalta-se a contribuição da teoria crítica, no sentido de considerar a cultura não como um corpo fixo e homogêneo a ser “transmitido”, mas um campo de contestação e embate político. Assim, a teoria crítica, ao negar uma cultura dominante como referência oficial de realidade a ser incorporada pelo currículo, insere este último no *locus* de produção da cultura de contestação e de geração simbólica, construindo significados em contraposição aos conteúdos e hábitos oficiais (MOREIRA; SILVA, 2001).

Em uma perspectiva emancipatória da educação, os processos de formação continuada de professores apoiados na EaD precisam estar

comprometidos com o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente associada a uma atitude coletivo-reflexiva, que focalize a própria prática pedagógica. Quando as práticas formativas emancipatórias se articulam aos contextos de trabalho, mudanças significativas na educação podem ser observadas, colaborando para a (re)construção de uma sociedade mais democrática (CUNHA, 2009, p. 137).

Já Hopton (2011) defende uma “teoria da educação ética global” que proporcionasse vias de resistência política às visões hegemônicas e exclusivistas, uma educação que negociasse continuamente, na perspectiva foucaultiana, as relações de poder.

Prete (1998), contrapondo-se a uma visão da EaD como um “caminho mais barato”, pragmático, reduzindo o processo educativo à técnica e ao conhecimento como mercadoria, defende a EaD como um “caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade e da formação do cidadão”.

Tal debate, certamente ocorre diante de um clima cultural marcado pela resistência às mudanças:

Resistir à tendência de automatizar a educação não é simplesmente se entregar sentimentalmente à defesa saudosista de algo ultrapassado, fora de moda. Trata-se de uma questão de projetos civilizacionais diferentes, com bases institucionais diferentes. A concepção tradicional da educação deve ser preservada, nunca pela adoração acrítica do passado, mas pela vertente do futuro. Tentamos mostrar aqui que a tecnologia educacional de uma sociedade avançada pode-se realizar pelo diálogo educacional, da mesma forma que a produção se orientou pela lógica da automatização. Se uma aproximação dialógica da educação *online* prevalecer em uma escala grande o bastante, poderia ser um fator fundamental de mudança social (FEENBERG, 2010, p. 199).

No que pese o potencial de reprodução das práticas tradicionais, Viana (2004) aponta para a “reprodução nos ambientes virtuais de educação escolar das mesmas características da sala de aula”, e para o fato de o “grande desafio não estar em reproduzir um ambiente virtual à imagem e semelhança do ambiente real e sim criar um novo ambiente, a partir dos novos recursos tecnológicos existentes e de uma concepção pedagógica e política crítica”. Mas para isto seria necessária uma reflexão crítica sobre as “potencialidades” da EaD, em termos de “possibilidades emancipatórias ao invés das reprodutoras

da sociedade atual”, fomentando a descentralização e a horizontalidade. Concluindo, ao mesmo tempo em que a modalidade traria a “reprodução dos aspectos impositivos e conservadores do ensino presencial”, também acenaria com o “aproveitamento de brechas” para a realização de uma EaD libertária.

Autonomia

Um conceito clássico da filosofia política, a condição do indivíduo de determinar suas normas de conduta e a elas obedecer, mediante o uso livre da razão, é apontada por pensadores como Rousseau e Kant, com o objetivo mesmo da educação. Porém,

A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos (ZUIN, 2006b, p. 946).

Assim, no “transcorrer da história pedagógica” a motivação e autodisciplina foram metas recorrentes para a melhoria do processo educacional/formativo. Como característica individual, a autonomia está relacionada a um perfil do aluno que estuda a distância, “especialmente a pessoas adultas, e parece ser tanto mais efetiva quanto mais elevado for o nível educacional das mesmas” (BENAKOUCHE, 2000, p. 18)³⁰.

30 Em uma análise de conteúdo de matérias publicadas em revistas de grande circulação brasileira durante a primeira década do século XXI, a autonomia desempenha um importante papel, ao ser situada no enquadramento de “legitimação”, isto é, na orientação de interpretação a respeito da suposta eficácia ou efetividade da tecnologia educacional, em seus distintos âmbitos de aplicação. Assim, encontramos como elemento de legitimação o perfil do aluno ajustado às mudanças culturais e à emergência de uma “geração digital”, mas que para ter êxito na educação a distância exige traços como responsabilidade, autonomia, comprometimento, maturidade e dedicação. Estas características se relacionam com outros conceitos justificadores de investimentos na modalidade, como são a maior empregabilidade do indivíduo formado e mesmo uma superioridade em relação à educação presencial, como

E de forma relacionada a outro tema recorrente nas justificativas de projetos de educação a distância, a construção do conhecimento por parte do aluno, a EaD teria elos com a pedagogia cooperativa:

Primeiramente, porque a conquista da autonomia (desde o processo de escolha do curso a ser feito, ritmo de acompanhamento das atividades, poder de elaboração pessoal das tarefas e atividades, dentre outros) faz correspondência direta com a ideia da autogestão pedagógica, princípio da abordagem cooperativa. Nesta perspectiva, mais vale compreender que informar (D'ÁVILA, 2003, p. 283).

Ainda mais, o exercício da autonomia pelo aprendiz incita-lhe a tomada de decisão sobre os caminhos a seguir na exploração dos conteúdos apresentados e a disciplina nos horários de estudos (ALMEIDA, 2003, p. 234).

Dito de outra forma, a “EaD deve se afastar dessa lógica incidente [a formação de massa] e apropriar-se de pedagogias inovadoras, no sentido de negar a influência industrial-tecnicista em âmbitos educacionais, respeitando o aluno como um ser crítico e autônomo” (BORGES, 2010, p. 106). Na ruptura com os modelos tradicionais, e como uma das “características citadas concernentes à abordagem cooperativa e potencialmente presentes na modalidade de EaD, o diálogo pedagógico constitui-se no elo mais fino de ligação” (D'ÁVILA, 2003, p. 283) e nos remete ao conceito de dialogia.

Contudo, Warschauer (2007) identifica o paradoxo de que as habilidades de trabalho autônomo somente possam ser desenvolvidas plenamente com o acompanhamento ativo por parte do professor; neste sentido, mais que um auxiliar, o docente é um elemento central da mediação pedagógica.

Já uma segunda interpretação da autonomia diz respeito à relação indivíduo-sociedade, segundo a “aspiração de que a personalidade autônoma alicerçaria as bases de uma sociedade lúcida” (ZUIN, 2006b), relacionando-se à perspectiva ontológica e ética da educação enquanto atividade humana:

Quando determinadas concepções de Educação a distância assumem os pressupostos construtivistas e/ou sócio-construtivistas, comprometem-se com uma perspectiva que não é só epistemológica,

detectado nas primeiras avaliações do sistema, destacando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (SABBATINI, 2013).

mas também ontológica e ético-política. Afinal, a quem interessa a construção da autonomia? E mais, se a autonomia é aprendida e no mundo contemporâneo ainda viceja a heteronomia, não se deve utilizar as diferentes ferramentas tecnológicas da educação a distância a partir do pressuposto de que a autonomia já está instalada nos alunos. Na verdade, ela deve se constituir como ponto de chegada, e não de partida, sob o risco de não ser atingida (CARVALHO, 2005, s.p.).

É preciso evitar então o determinismo tecnológico, refletido na crença de que a autonomia é uma característica intrínseca à modalidade:

A verdade é que a EaD não trará a ilustração por ser mais rápida, acessível ou eficientemente técnica. Não há como pensar em modelos de educação sem primar a base emancipatória do conhecimento, ou seja, não é possível nos atentarmos para técnicas sem preocuparmo-nos com o caráter emancipatório do conteúdo. Para termos indivíduos livres, é preciso que reconheçamos nossa condição de semiformação, e ao se incomodar com ela, pensemos novas formas de existir. É possível, então, perceber que há ainda um grande caminho a percorrer para que a sociedade se torne emancipada e se livre das amarras da indústria cultural, e a educação tem forte papel para “produzir” indivíduos capazes de alcançar a autonomia sobre si mesmo. Levar educação a um grande número de pessoas, apesar de ser necessária, não é suficiente para que tal ação se concretize. A verdade é que a prerrogativa de que “vale tudo” para alcançar os objetivos de democratização da educação parece estar implícita na EaD, uma vez que foi possível visualizar nos documentos discutidos uma grande preocupação com o caráter técnico, operacional e informacional (BATISTA; GOMES, 2011, p. 9).

De forma similar,

Buscar enfocar as possibilidades de autonomia do cidadão consumidor é válido numa perspectiva de mudança, de educação para o exercício dessa autonomia. Essas possibilidades, porém, não são oferecidas pelas novas potencialidades técnicas, que a sociotécnica tende a enfatizar, mas situam-se na capacidade política de os grupos sociais se organizarem em projetos educativos de mudança, de modo a assegurar que os sistemas educacionais de todos os níveis e modalidades

sejam capazes de oferecer oportunidades de acesso a estas tecnologias, a todas as crianças e jovens. Não é a natureza mais suave e mais amigável das máquinas que permitirá a apropriação criativa dessas tecnologias, muito antes pelo contrário, estas características técnicas aumentam seu poder de sedução ante o usuário desprevenido (BELLONI, 2002, p. 122).

Contudo, Athill (2001) chama a atenção para o potencial do indivíduo em seu processo de emancipação, especificamente se a EaD for capaz de mudar a forma como os alunos se relacionam com o mundo. Ainda que esta seja uma das principais críticas em relação à teoria da ação comunicativa de Habermas, a falta de ênfase no aspecto individual também poderia refletir o “antigo medo” de que os alunos aprendam independentemente do professor.

Dialogia

Na crítica da chamada “educação bancária”, precursora das formas de doutrinação e de dominação do homem sobre o homem, encontramos na obra de Paulo Freire o diálogo, ou a dialogicidade, como elemento fundamental. Como ato de humildade e de fé nos seres humanos, como ato de confiança, como forma de mediatizar o mundo, como superação do pensamento ingênuo, o diálogo é a base da “verdadeira educação” no pensamento freiriano.

Mas em que medida o diálogo, potencializado pelas tecnologias de informação e de comunicação, é apropriado nessa lógica quando se trata da educação a distância? Como ponto de partida, um levantamento da produção científica dos programas de graduação e de pós-graduação buscou relacionar a prática dialógica freiriana com a construção do conhecimento na aprendizagem *online*. A dialogicidade, então, aparece como uma das principais justificativas da modalidade EaD, segundo seus praticantes. Para Carvalho (2012), a aproximação entre o pensamento de Freire e o corpo teórico da EaD justifica-se pelo “que existe de incomum” tanto na proposta de uma pedagogia libertadora quanto da educação a distância, em comparação com a pedagogia tradicional. Em outras palavras, dialogicidade e conscientização por um lado; interatividade, por outro.

Mais além, Maria Lucila Pesce propõe, então, o conceito de “dialogia digital”:

A dialogia digital também preconiza a necessidade do mediador mapear o percurso cognitivo de cada educador em formação, mediante análise criteriosa das trocas intertextuais do ambiente telemático, de modo a otimizar suas possibilidades de intervenção. Tal preocupação coaduna-se com os três eixos freireanos (*sic*) da interação dialógica: investigação temática, tematização e problematização do conhecimento. A mediação pedagógica do formador erguida em meio à construção de conceitos compartilhados com os docentes em formação é outro critério da dialogia digital. Tal procedimento acarreta o necessário respeito ao tempo de aprendizagem de cada educador em formação, sem que a intencionalidade pedagógica do mediador imponha-se às suas singularidades. Nesse sentido, o mediador simpatizante da dialogia digital deve atentar ao momento mais adequado para suas intervenções conceituais, de forma que estas realmente vinculem-se à demanda do grupo (OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Em contraposição às concepções neoliberais contemporâneas, com a superficialidade e aligeiramento das relações humanas e a valorização da planificação e dos bens materiais, essa dialogia digital incorporaria o conceito de educação como atribuição de sentido à vida, como idealizada por Paulo Freire. Dessa forma, buscaria a aproximação de sujeitos numa “perspectiva crítico-reflexiva pós-formal”, com repercussões positivas para os processos formativos.

O distanciamento entre professor e aluno, por sua vez, também teria repercussões nas relações pedagógicas, estimulando um diálogo permanente entre ambos e entre os grupos constituídos. Como vimos no ponto anterior, existiria uma aproximação entre essa modalidade e uma abordagem cooperativa da educação, marcada pelo princípio da autogestão (D’ÁVILA, 2003).

Em suma, o conceito freiriano de dialogia tem sido utilizado como argumento contrário a uma visão puramente instrumental da educação a distância, na qual o professor é reduzido a um mero facilitador. Essa ausência de participação crítica no processo dualístico de construção do conhecimento seria característica da figura do tutor, prevalecente em grande parte dos modelos de EaD em operação no mundo (KOP; HILL, 2008).

Cidadania

De forma similar à autonomia, a questão da cidadania aparece frequentemente no discurso oficial sobre a implementação da educação

a distância no Brasil. Relacionar educação e cidadania nos remete diretamente a John Dewey, e, neste sentido,

Em sua visão, os objetivos da educação numa democracia são necessariamente individuais e coletivos, em sua natureza. Consistem em desenvolver as capacidades naturais dos indivíduos e a aquisição de habilidades em conjunto com sua preparação para as atividades de cidadãos participativos e para o pensamento reflexivo. De fato, o crescimento do indivíduo – o desenvolvimento único das habilidades e talentos de uma pessoa – não pode ser separada do ambiente social de atividades, valores e interesses comuns compartilhados dentro dos quais cada indivíduo é sustentando e cresce (BRINT, s.d., s.p.).

Mesmo anteriormente ao *boom* da educação a distância já se pensava a educação como parte integrante da sociedade da informação, entendida além da dimensão tecnológica como “uma proposta de construção de um projeto de sociedade”. Esta, por outro lado, somente seria alcançada com o “desenvolvimento integral como ser humano, em suas dimensões individual e social” através da conexão das escolas em rede e da “preparação dos cidadãos para esse mundo tecnológico” (PRETTO; PICANÇO, 2000, p.10).

Uma reconstrução da educação através da EaD poderia ajudar a criar sujeitos capazes de lidar com as complexidades emergentes da vida contemporânea, através de relações interativas e dialógicas, promovendo a “cooperação, a democracia e valores sociais positivos”. O uso de pedagogias críticas, e neste ponto encontramos referências a Dewey, com sua aprendizagem experimental baseada em problemas, assim como a Paulo Freire e a Ivan Illich, superaria a educação de massa, linear e comportamentalista (KELLNER, 2004).

Por outro lado, também encontramos argumentos de que a relação educação-cidadania não se encontra bem definida no cenário da tecnologia educacional:

Vemo-lo [o compromisso político do educador como eixo formador do magistério] substituído por uma infinidade de “saberes” particulares, disciplinas instrumentais ou de suposta formação para a “cidadania”, uma cidadania abstrata talvez mais próxima da “cidadania corporativa”, da responsabilidade social, da culpabilização do indivíduo pelos danos ambientais e pelas epidemias, liberando as corporações de sua responsabilidade (SANTOS, p. 2010, p. 9).

De forma similar, não se pode antever uma causalidade entre tecnologia e cidadania, dada a ambiguidade dos usos desta última:

A definição dessas potencialidades ocorre na experimentação estética, no debate ético e político e em controvérsias técnicas. O primeiro caso caracteriza a modernidade como nós a conhecemos, cuja tendência é substituir a comunicação humana, onde quer que seja possível, pelos sistemas técnicos ou burocráticos que realcem o poder de poucos em nome da eficiência. A educação, desse ponto de vista, deve ser estreitamente especializada e firmemente controlada em termos de custos e de conteúdo. Os sistemas automatizados em que uma comunicação se restringe a entrega de dados e de programas poderiam servir a semelhante projeto. O segundo ponto de vista concebe uma modernidade alternativa, que realiza os potenciais humanos ignorados ou suprimidos na sociedade contemporânea. Muitos desses potenciais referem-se especificamente a comunicação e dependem de práticas que estão sendo hoje eliminadas. Além disso, esses mesmos potenciais só se podem expressar em um ambiente comunicativamente aberto. Tal visão implica uma educação aberta à cidadania e ao desenvolvimento pessoal, assim como a aquisição de habilidades técnicas. A tecnologia educacional não determinará qual desses trajetos será seguido (FEENBERG, 2010, p. 197).

Já Bohadana e Valle (2009, p. 557) identificam no ideal iluminista e em seu “projeto cultural utópico” que associa a instrução com a educação ao projeto de educação a distância uma “cidadania ampliada, de nova concepção de democracia, em ruptura com o passado”. Entretanto, na prática, as iniciativas perderiam força à medida que ao trocarem a objetividade pela complexidade, ao focarem-se na mera troca de informações, residiriam sempre como uma “possibilidade”, mais do que como transformação real.

Carvalho (2012), em seu mapeamento da promoção da cidadania através da educação a distância, ressalta que o acesso ao ensino superior, ainda que seja um direito, revela-se insuficiente para esse objetivo. Para a autora, elementos como a “capacidade de apropriação da realidade pelo sujeito, para criticá-la, usufruí-la, transformá-la”, mediante ações educacionais que visem à emancipação são necessárias e que não se limitem ao uso do termo “cidadania” como slogan³¹.

31 Como em qualquer outro debate social, o discurso assume papel preponderante e como nota Contreras Domingo (1999 *apud* PRETI, 2001), a terminologia acaba criando slogans capazes de atração emocional, criando consenso e identificação, ao mesmo tempo em que outros significados são ocultados. Esse poder de criação

Ética

De forma estreitamente relacionada à cidadania, a possibilidade da educação a distância abarcar ou não os fundamentos que orientarão as normas e os valores sociais dos indivíduos formados pelo processo educativo também emerge dos textos analisados, ainda que de forma tímida. Neste sentido, uma primeira preocupação é a capacidade da EaD de fomentar a dimensão ética da educação:

O vínculo humano com a Internet remete a um espaço virtual comum, no qual a existência aparentemente não precisa se submeter a regulamentações claras. O crescimento exponencial do ciberespaço está ligado justamente à particularidade de constituir um espaço público que não está sujeito a regulamentações externas. Com isso, reforça-se a evidência de que os estatutos éticos das comunidades virtuais se constroem no interior de suas próprias existências, por motivações, interações e vocações internas (ARTUSO, 2005, p. 125).

E de forma mais específica, no que concerne aos valores e normas característicos da educação universitária, a distância física poderia representar um impedimento:

Tais valores [do ideal universitário] remetem a aspectos sociais, culturais e acadêmicos valorizados na educação superior universitária, e incluem o aprendizado de padrões culturais que levem a uma vida humana autônoma, a partir de valores acadêmicos como a honestidade, a objetividade, a justiça, a verdade, a independência e abertura de pensamento, a curiosidade e a responsabilidade. Os críticos à possibilidade da educação on-line transmitir tais valores argumentam que a comunicação e a consolidação destes dependem de interações pessoais. Para os críticos mais extremados, o uso do computador na educação poderia, inclusive, desumanizar essa atividade (ROMANCINI, 2012, p. 4-5).

Estas indagações não se limitam ao polo do educando, afetando também a mediação docente:

Estamos nos movendo agora em direção ao domínio do professor virtual. O que ocorre com a ética? Como a ética entra nesse quadro? Com

da realidade simbólica é uma ferramenta à disposição daqueles que controlam a “palavra pública”.

a docência como uma empresa ética, ensinar no virtual não proporciona fundamentos para uma identificação que se baseie num quadro de referência ético, por que seu ambiente artificial elimina o corpóreo. É uma questão de se a ética meramente metamorfoseia em outro espectro de relações dimensionais entre éticas individualistas ou se a ética é relegada ao ciber mundo – um código global de ciber conduta que somente ocupa as telas? Ou esta é uma oportunidade milenar para se reconsiderar o humano? Nós sugerimos que o desafio ético de se ensinar no virtual é a oportunidade de se mover além dos limites: os limites da sistêmica da escolarização, do tempo, do que uma pessoa já sabe e assume como ser a verdade ao questionar os fundamentos de seu próprio conhecimento. Isto requer novos contextos de práxis e de poética, poiesis (TRIFONAS; DÉSPRES, 2004, p. 194).

De qualquer forma, as premissas éticas e as concepções educativas dos projetos de educação a distância devem ser refletidas em práticas cotidianas, levando em conta tanto princípios de regulamentação como a solução prática dos problemas morais que decorram do espaço virtual (ROMANCINI, 2012). Neste sentido, Trifonas e Déspres (2004) destacam que as implicações éticas dos ambientes virtuais são sustentadas pelo livre intercâmbio de ideias e por uma “economia do conhecimento” baseada em trocas realizadas dentro de uma comunidade.

Inclusão social

Com objetivos declarados de democratização e interiorização do ensino universitário, a Universidade Aberta do Brasil tem como característica inerente ao seu projeto a inclusão social. Para tratar deste assunto, primeiramente é necessário reconhecer a existência de desigualdades que poderão ou não ser mitigadas com o auxílio da educação tecnológica.

Especificamente diante da comentada hegemonia e seu decorrente conflito cultural, aponta-se a necessidade de reconhecer em primeiro lugar que a “colaboração *online* global” reflete uma desigualdade; para lidar com essa diferença os educadores não deveriam tentar ajustar a estrutura e o conteúdo em função dos estudantes de países em desenvolvimento; pelo contrário, deveriam incrementar o suporte a esses alunos, dedicando maior esforço ao seu processo

de aprendizagem. O argumento, amparado pelo *feedback* de estudantes de programas educativos internacionais, baseia-se no fato de que ao se aproximar o curso daquilo que os alunos em posição inferior estão acostumados, perde-se o principal benefício desse tipo de cooperação, ou seja, o acesso a recursos que lhes permitiriam atuar em âmbito internacional. Além disso, também existe o risco real de uma subordinação em termos coloniais, pois os estudantes desfavorecidos serão sempre aqueles que terão que se adaptar ao sistema dominante (RYE; STØKKEN, 2012). De forma similar, Uzuner (2009) propõe que professores e tutores *online* evitem uma abordagem de “um tamanho único para todos”, em função da necessidade de uma maior sensibilidade em relação às estratégias de aprendizagem e às necessidades de estudantes culturalmente diversos.

Aponta-se então um “novo quadro para a reconstrução educacional”, com a superação do choque entre a possibilidade de aproximação de grupos isolados e as convenções tradicionais, como um currículo engessado e a pedagogia tradicional atuando contra esse processo. Uma das possibilidades desse marco seria justamente “descobrir oportunidades de aprendizagem significativa em ambientes multirraciais, multiétnicos” (WAKS, 2004).

Porto e Berge (2008), delineando o quadro da educação brasileira num artigo publicado em revista internacional, destacam o abismo entre a prática dos indivíduos das regiões e grupos socioeconomicamente menos favorecidos e dos habitantes da zona rural e a inclusão tecnológica e educativa. Entretanto, tal quadro é colocado somente em termos de contexto, sem que as autoras defendam a educação a distância como possibilidade de inclusão social.

Bohadana e Valle (2009, p. 553) questionam a discussão sobre inclusão digital trazendo a questão: “Quem é, de fato, aquele que se pretende (rapidamente) incluir?”, destacando que um projeto de universalização do ensino superior encontra barreiras como os altos níveis de analfabetismo funcional e de outras habilidades cognitivas que suplantam o “simples treinamento para a mera manipulação de uma plataforma”.

Já Romão (2008) critica um grupo de trabalho criado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação (SESu-MEC) e seu posicionamento em relação à educação a distância como solução de inclusão educacional, sem levar em conta a natureza educativa dessa modalidade nem suas especificidades. Com o foco no acesso à Rede e à tecnologia, a proposta chega a considerar a “autoaprendizagem para crianças, jovens, ou até adultos ‘insuficientemente escolarizados’” e

mesmo para “deficientes cognitivos (mentais)”. Esse tipo de “absurdo” ou “assombro”, para a autora, não resultaria numa inclusão efetiva, inviabilizando mesmo o acesso à educação, relegando ao próprio indivíduo a responsabilidade por sua formação mais elementar. De forma similar,

Sem negar o acesso aos diferentes produtos do trabalho humano, as TIC obviamente incluídas, como condição necessária a qualquer proposta democrática, é preciso reconhecer que o acesso em si não é suficiente. A apropriação, como horizonte, requer o reconhecimento de fronteira mais complexa, colocando de um lado os que podem até mesmo modificar as aplicações da tecnologia e, de outro, os consumidores de pacotes, limitados a operações tão simples quanto previsíveis. Em se tratando da recontextualização educacional das TIC, este reconhecimento remete à superação de condições restritivas, unidirecionais, como o lugar de usuário que recebe, em “pacotes tecnológicos”, informações pré-selecionadas a serem apreendidas, retidas e (com)provadas (BARRETO, 2008, p. 931).

Já a proposta de um modelo diferencial da educação mediada tecnologicamente como uma intersecção entre a aprendizagem experiencial e a aprendizagem *online* se basearia nas experiências de vida que os estudantes pudessem trazer para o ambiente virtual. Essa abordagem contrasta com o modelo tradicional de universidade no qual jovens com pouca ou nenhuma experiência de trabalho são isolados de seu contexto social; ao mesmo tempo, adultos já envolvidos com atividades profissionais e com outras responsabilidades, familiares e sociais, possuem acesso dificultado. Neste sentido a educação a distância pode atuar diminuindo as barreiras para essa participação. Esse modelo corresponderia ao conceito de interação estabelecido por John Dewey, no sentido de que a instituição educativa necessitaria ajustar seus programas de acordo com a experiência dos estudantes, de forma que estes percebessem como suas experiências individuais se relacionam ao contexto social mais amplo e aos objetivos de uma sociedade democrática (RIEDEL *et al.*, 2007).

Peters (2010b), ao revisar o movimento das universidades abertas, destaca que apesar de recentemente essas instituições terem adotado sistemas de seleção e de pré-requisitos dos alunos, ainda assim elas podem ser “abertas”, na forma de programas de educação continuada destinados a públicos “desprivilegiados”, mantendo, portanto, os princípios de “igualdade de oportunidades” e de “equidade” como base para sua abertura.

Contudo, Barreto (2011) assume uma visão negativa a respeito do tema da inclusão; amparada no método da análise do discurso, o substantivo central no discurso sobre a EaD é o de inclusão, utilizado como sinônimo ou corolário de “democratização”, fazendo “referência a valores que ninguém ousaria contestar, mesmo que em versão esvaziada”. Assim, são utilizados de forma “indiscriminada e, frequentemente, oportunista”.

Resistência/revolução

Além do conceito de mudança ou de emancipação, existe uma presença significativa do conceito de revolução na discussão sobre a EaD, entendida aqui não como um processo gradual, mas como uma ruptura. O poder revolucionário da aplicação tecnológica também teria um sentido de resistência contra a dominação hegemônica.

Para Albirini (2007), essa noção de revolução dos padrões educacionais é compreensível, na medida que as tecnologias de informação e comunicação trazem consigo promessas como democratização e descentralização da aprendizagem, eliminação das hierarquias no acesso à informação e interação, incentivo da colaboração e da exploração aberta, “obliterando a estrutura limitada da sala de aula”. Contudo, essa visão também se enfraquece na medida em que se nota uma ausência dessa revolução, em termos educacionais e de “mudanças tangíveis”, especialmente com a introdução dos primeiros projetos de cunho behaviorista que pretendiam a substituição do professor.

Artuso (2005, p. 127) nota que apesar da sociedade de controle e da vigilância tecnológica, “nas entrelinhas desse poder, nos subterrâneos dessas tecnologias, fervilham forças de resistência”.

Peters (2010d) questiona se as mudanças trazidas pela educação a distância podem ser realmente chamadas de revolucionárias, em conceito e prática. Desta forma, uma revolução seria caracterizada por “alterações súbitas e de porte”, como “mudança radical e profunda”, um “rompimento com padrões históricos anteriores”, um “desafio à ordem estabelecida”, não somente no plano político, mas também com impactos tecnológicos, sociais, econômicos e culturais. Ao contrário de analistas que veem a implantação da modalidade como uma “evolução” ou uma “transição”, Peters argumenta que na EaD existiria efetivamente uma ruptura com as abordagens pedagógicas tradicionais, estabelecendo uma mediação radicalmente diferente, não somente em termos de métodos (mídias), mas também

de objetivos educacionais, do próprio público-alvo, assim como de valores, atitudes e mesmo da concepção de conhecimento. Com isto, a educação a distância seria um “processo revolucionário notável”.

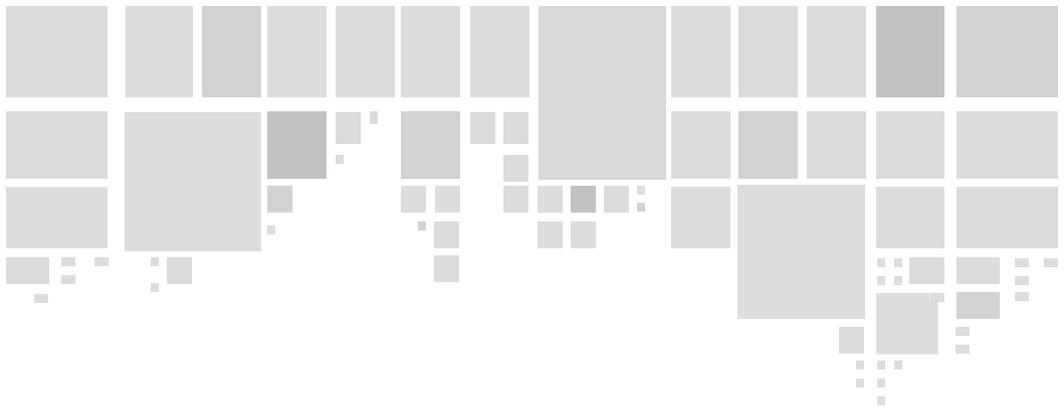
Também por um viés positivo, inclusive como resposta a um cenário marcado pela dominação hegemônica, tanto em sentido cultural como econômico, seria possível vislumbrar alternativas:

Resistência. Comunidade. Redes abertas. Conteúdo livre. Compartilhar. Um lugar – *on* ou *offline* – que não seja ditado por forças de mercado. Conhecimento local. Suporte local. Alavancar a tecnologia para conectar os estudantes e o conhecimento local ao resto do mundo. Conexões humanas. Fascínio. Serendipidade intelectual. Mas sobretudo resistência. Uma visão mais forte e poderosa do que um futuro mais justo e acessível da educação superior com a tecnologia possa parecer (WATTERS, 2013, s.p.).

Blikstein e Zuffo (2003) notam que “boa parte da essência revolucionária se perde quando as tecnologias são assimiladas, padronizadas, burocratizadas”, fato que seria uma condição inerente à expansão da tecnologia. Mas nas tecnologias de informação e comunicação, argumentam os autores, a “matéria-prima digital, multiforme e de relativo baixo custo” e o “infinito espaço para experimentações em diferentes níveis de realidade” acenam com a suplantação do paradigma anterior de tecnologia educacional e de suas operações básicas: “adição de conteúdos, redução de custos, multiplicação de alunos, divisão do número de professores”.

Como nota Derk (2014), a expansão da educação a distância privada ocorre em detrimento do espaço público, especialmente das faculdades comunitárias. Na medida em que essas grandes iniciativas voltadas para o lucro começam a “cambalear”, surgem brechas para a chamada pedagogia crítica digital. Entretanto, para que isso aconteça seria necessário que os pedagogos críticos conseguissem que suas propostas “ressoassem” junto ao público, ao mesmo tempo questionando e reagindo contra a comoditização da educação. E na mesma tendência de resgate teórico das pedagogias críticas, Morris (2014) considera a educação aberta como um “ato de rebelião”, um “aparato incendiário” capaz de ressignificar a aprendizagem e a pedagogia. Tal potencial não residiria na tecnologia em si, na “coisa”, por assim dizer, mas na adoção de novas literacias e na ideia da aprendizagem comunicativa, segundo “novas e críticas concepções da educação, aprendizagem e aprendizes”.

Finalmente, o pesquisador da EaD sul-africano Prinsloo (2012b), ao contrário de romantizar a tecnologia na educação, e apesar dos possíveis benefícios e oportunidades, observa que essa mesma tecnologia provavelmente continuará a servir aos interesses dominantes e às ideologias de regimes autocráticos ou do mercado neoliberal.



O “TECNICISMO REVISITADO”

Como visto no eixo anterior, a implementação da educação a distância ao redor no mundo, e em tempos mais recentes no Brasil, é acompanhada na academia de um debate acerca de sua vinculação com o contexto mais amplo da sociedade, incluindo temas como a comoditização e a massificação da educação no contexto da economia neoliberal. Tal movimento encontra-se estreitamente relacionado com uma determinada forma de entendimento do processo educativo, a qual inclui pressupostos epistemológicos, concepções acerca da tecnologia e de seu papel na educação. Abarca, além disso, princípios de gestão e organização das instituições educativas, em consonância com as demandas do mercado, espelhando o modo industrial de produção. Se nas décadas de 1960 e 1970 tal posicionamento foi denominado de tecnicismo, na atualidade podemos vislumbrar uma retomada desses princípios tecnicistas mediante a educação a distância.

Neste eixo, antes de encontrar os núcleos de significação propriamente ditos, dedicamos uma seção para a análise da “tecnologia como essência do princípio tecnicista”. De fato, de forma transversal ao nosso corpo de pesquisa encontramos discussões que nos remetem a uma filosofia da tecnologia e que compõem um quadro de referência para a discussão de como a tecnologia será utilizada e de qual será o seu impacto. Dessa forma, encontramos tanto defensores

de uma relativa neutralidade tecnológica como de uma tradição crítica que entende a tecnologia como portadora de valores intrínsecos, muito próximos aos interesses do capital e das classes dominantes.

Tal posição, por sua vez, facilita a adoção de enfoques deterministas que ora enxergam a tecnologia como causadora de males inequívocos para a sociedade, ora como sua redentora. Mais que assumir essa posição, os autores destacados analisam criticamente as posturas de tecnofilia e da tecnofobia no debate da EaD. Logo, as concepções de tecnologia como entidade em si só e capaz de se autodeterminar, ou seja, autônoma, também são criticadas. Uma decorrência dessas posições deterministas é a valorização da técnica sobre todos as outras dimensões humanas, de acordo com o fetichismo tecnológico prevalente. Neste sentido,

Somos mais uma vez levados ao engodo pela crença de que as relações sociais se tornarão mais democráticas pelo simples acesso à educação. Junto ao fator da falsa democratização pelo acesso vemos um ponto relevante emergir no que se refere ao enunciado de qualidade, que por sua vez parece preocupar-se mais com a técnica do que com o conteúdo. Esta inversão da lógica racional da educação vê seus fins perderem-se nos meios, e tem consequência direta no que se refere a uma proposta de educação que deve primar a reflexão crítica dos conteúdos, que podem garantir reais transformações no mundo atual (BATISTA; GOMES, 2011, p. 2).

Em último lugar também encontramos autores que analisam a tecnologia educacional sob o prisma da teoria ator-rede, desenvolvendo o tema da apropriação da tecnologia como um fato social, realizado no contexto de redes que envolvem agentes humanos e os próprios artefatos tecnológicos. Como consequência utilizamos um código de caráter generalista para agrupar as discussões ao redor do conceito de tecnicismo, e numa vertente atualizada pelo avanço da globalização e do desenvolvimento tecnológico, do neotecnicismo.

Assim, um primeiro núcleo de análise gira ao redor da concepção epistemológica que sustenta o tecnicismo e suas implicações para a didática. O realismo epistemológico, com a mente humana concebida como *tabula rasa* e o conhecimento como algo transmissível parece fundamentar grande parte das iniciativas da educação a distância, segundo os autores analisados. Especificamente, a teoria behaviorista e suas implicações sobre o entendimento da educação como instrução geram temores aos analistas.

Como exemplo, comparando a EaD com o ensino presencial, Michael Peters (2004, p. 5) destaca que “a sala de aula se torna uma máquina de comunicação e a comunicação é reduzida às três funções de transmitir, armazenar e processar a informação”, ao mesmo tempo superando problemas do espaço e do tempo da educação convencional. O foco na informação-conteúdo pode ser então relacionado com as metas do processo educativo, tendo também repercussões sobre o caráter sociopolítico da educação.

O segundo núcleo, ao qual denominamos “visão sistêmica”, abriga textos que tratam do tecnicismo a partir de um ponto de vista mais amplo, isto é, em relação à sociedade de forma geral, mas especificamente em relação ao sistema produtivo. Neste ponto, percebemos relações de mão dupla: ao mesmo tempo em que a educação na concepção tecnicista se volta para o mercado e para a massificação, como bem de consumo, também em seu funcionamento interior as instituições adotam o *modus operandi* de empresas e indústrias.

Dessa forma, Thompson (1999) identifica a intencionalidade, por parte de gestores educacionais, de “empurrar” a tecnologia através do sistema escolar segundo um modelo de difusão tecnológica, ao mesmo tempo em que se apropriam de uma linguagem “contábil” (custo-benefício, produtividade, qualidade). A pedagogia passa então a ser construída de acordo com “princípios e prioridades do mercado”, com as instituições de ensino competindo entre si no mercado global.

Como terceiro e último núcleo agrupamos uma série de temas ao redor da “docência e do trabalho” na medida em que o tecnicismo minimiza o papel do professor em detrimento do conteúdo e dos meios tecnológicos para transmiti-lo. Num viés tradicional, conceitos de inspiração marxista como exploração da mão de obra docente e a mais-valia são utilizados; já no contexto que nos remete à tecnofobia, a desumanização do processo educativo, com a substituição do professor pela máquina, e o individualismo decorrente do isolamento professor-aluno e aluno-alunos, também são foco de atenção. Finalmente, a questão da formação docente e do credencialismo, problemas a serem resolvidos pela educação a distância, também são comentados.

Assim, no contexto de qualidade total e do trabalhador como criador de valor de troca impacta também os profissionais da educação. Segundo Moraes (2011, p. 271), e utilizando o exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), isso acontece “quando o professor se aliena do seu saber ao passar a ser conteudista numa divisão de tarefas que o planejamento centralizado e neotecnicista do MEC lhe impõe”. Já o PROFORMAÇÃO seria um modelo que estabelece um “vínculo direto entre educação e produção capitalista e que prioriza as competências

e habilidades técnicas ao invés do conhecimento ético-político, acentuando, portanto, a alienação do professor-trabalhador”.

De forma generalizada, então,

Sabe-se que os ajuizamentos de educação continuada afinados com as ideias de empregabilidade ilustram o pensamento pós-moderno de educação. Nesse contexto, prioriza-se o recurso tecnológico no lugar do recurso humano, a aprendizagem no lugar do ensino, o aluno no lugar do professor, interesses externos no lugar dos interesses internos, o ensino particular no lugar do ensino público. Sabe-se que esta realidade traduz um neotecnicismo, cujo tipo de ensino está voltado para um tipo de aluno ideal para uma modalidade de educação nos moldes da educação a distância (ROMÃO, 2008, p. 204).

Sintetizando, diante desse cenário, motivados pelo contexto econômico e político neoliberal e pelas concepções epistemológicas e ideológicas que serão apropriadas pelo uso da tecnologia educacional, os autores analisados resgatam de forma crítica os princípios e ideais tecnicistas, em oposição ao caráter liberador da educação tecnológica:

Sob o pano de fundo de tal descaso [a desconsideração de aspectos como o domínio da língua e o amadurecimento intelectual na discussão sobre a inclusão digital], o simples bom senso percebe o enorme desafio colocado à EaD para que a expertise que a incipiente área tão orgulhosamente proclama não se reduza a um mero tecnicismo. Para os detratores da forma como, no Brasil, a EaD on-line vem sendo aplicada, a grande tarefa é justamente não incidir nos mesmos erros que caracterizaram a instituição da educação pública moderna, quando o excesso de entusiasmo pelos meios obnubilou a deliberação sobre os fins da formação humana (BOHADANA; VALLE, 2009, p. 554).

Para essas autoras, o modelo mais difundido de EaD no Brasil tem como norte pedagógico a disponibilidade e produção de material didático, não só pela facilidade que esse tipo de material oferece ao desenvolvimento de um curso, mas também por ser capaz de alcançar um número maior de pessoas com gastos e investimentos bem menores em relação ao ensino presencial.

Neste eixo identificamos um total de 15 códigos distribuídos em 171 citações. Seguindo nosso procedimento metodológico organizamos os temas nos seguintes núcleos de significação, estabelecendo também as relações entre códigos.

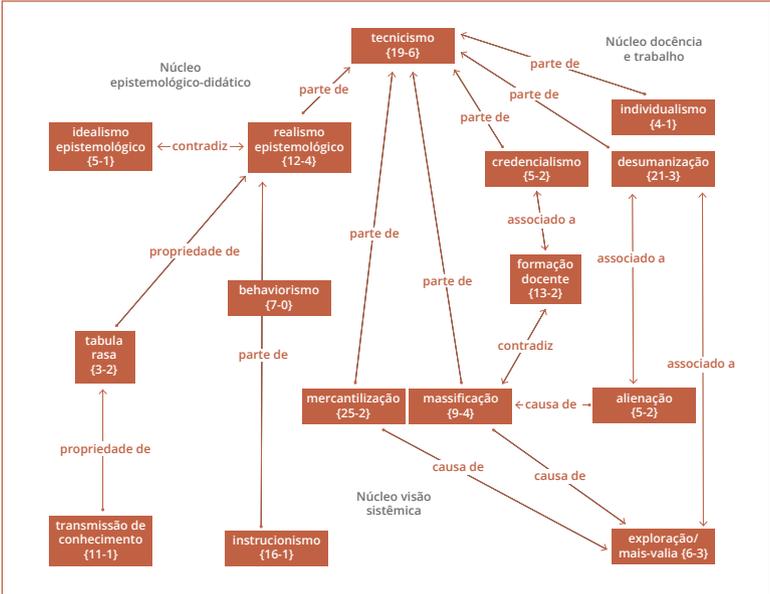


FIGURA 2: Núcleos e redes de relação do eixo “O tecnicismo revisitado”
FONTE: Elaboração do autor.

Aqui encontramos o conceito consolidado do tecnicismo como norteador das discussões sobre a introdução da educação a distância. Além dele, a mercantilização da educação aparece com uma frequência elevada, assim como a desumanização do processo de ensino e aprendizagem. Em conjunto, a análise crítica do tecnicismo aplicado à EaD reflete, portanto, uma preocupação dos autores de nosso corpo de pesquisa com o ideal de educação pública universal e com a importância do educador nesse processo.

ASPECTOS TEÓRICOS DO CONCEITO DE TECNOLOGIA

O dinheiro é colocado na tecnologia da educação e não na educação da tecnologia
(JOHNSON; McDONALD, 2008)

Como ponto de partida para a análise de uma tendência pedagógica que tem como um de seus princípios a incorporação da tecnologia

educacional, a filosofia da tecnologia surge como recurso de embasamento das discussões subsequentes. A concepção de tecnologia, entendida como um dos princípios do tecnicismo, é adotada pelos autores que discutem a educação a distância e influencia fortemente as análises realizadas. Mas além disso, muitos textos de nosso corpo de pesquisa tratam explicitamente das questões associadas.

Andrew Feenberg (2001), um dos mais destacados pensadores do campo, classifica duas abordagens predominantes na análise da tecnologia enquanto fator de mudança e de inovação. A primeira delas é a determinista, segundo a qual o fator tecnológico recebe o foco da atenção, trazendo impactos, independentemente das circunstâncias, positivos ou negativos. A outra, instrumental, entende a tecnologia como uma ferramenta, *a priori* livre de valores e da disposição de quem a utilize³². Para Feenberg, estas duas abordagens por si só são incapazes de revelar a complexa dinâmica entre o sistema social e os agentes humanos que molda o impacto da tecnologia.

Já a (não) neutralidade da tecnologia é uma das questões clássicas da filosofia da tecnologia. Sua suposta neutralidade, ou, por outro lado, sua incorporação de valores oscila entre a visão instrumental e a determinista. Assumindo uma postura de não neutralidade³³, Sumner (2000), baseada em Sussman e Habermas, questiona a quem a tecnologia educacional serve, defendendo que a educação a distância se subordina essencialmente ao “sistema”, atendendo aos interesses das classes dominantes. Assim, da mesma forma que a história crítica da educação identifica a pressão de “oligarquias escravocratas, estados teocráticos, partidos políticos ou meramente os dogmas prevalentes na crença coletiva” para a conformação das práticas educacionais, a EaD não privilegiaria a “interatividade que fundamenta a ação comunicativa” e o mundo-da-vida.

Uma visão similar à de Thompson (1999), que baseado em David Nobel destaca o fato de a tecnologia da informação ser produzida historicamente através de relações sociais, de forma que o computador carrega em si os “valores da racionalização e normas de

32 Na mesma linha de pensamento, uma citação bastante conhecida estipula que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 2002, p. 16), uma vez que tanto ciência como aplicação tecnológica poderiam estar a serviço das necessidades humanas.

33 De acordo com a visão de Neil Postman (1993, p. 13), para quem toda ferramenta tem embutida em si um “viés ideológico, uma predisposição para construir o mundo de uma forma mais que de outra, de valorizar alguma coisa mais que outra, de amplificar um sentido ou habilidade mais que outra”.

produtividade”, possibilitando a “centralização do controle sobre a produção tanto de coisas como de conhecimento e ao mesmo tempo uma dispersão do trabalho e do estudo ao redor do globo”. Nesse mesmo quadro a “solidariedade no ambiente de trabalho e o comunalismo estudantil se tornam anacronismos”, à medida que a informática privilegia os valores de troca e a comoditização do conhecimento. Entretanto, esse determinismo tecnológico é criticado por Thompson, por desconsiderar o papel do conflito, na perspectiva marxista, e as relações sociais produzidas por indivíduos críticos que possam mediar ou transformar a tecnologia.

No viés da neutralidade relativa³⁴, para Artuso (2005, p. 128), as tecnologias de informação podem “confirmar a manutenção do estado que já se encontrava antes” ou “serem incorporadas de maneira crítica e criativa”. Nesta visão, a interatividade da tecnologia não significa que as interações se darão em “sentido profundo”, de forma automática. Pelo contrário, seu uso para abrir novos espaços choca-se de frente com um “processo educacional autoritário, controlador”. Com isso, “longe de ser neutra”, a Internet na escola poderia assumir tanto formas democráticas como opressoras. De maneira similar,

Não se trata, pois, nem de entronizar e nem de condenar ou execrar as tecnologias [...]. Devem ser encaradas na EaD como meios e não fins em si mesmas. Não devem ser avaliadas como neutras, pois nelas estão embutidos valores, conceitos, visões de sociedade, uma racionalidade, processos de conflitos, de privilégios e de exclusão, etc. Foram produzidas para responder a problemas concretos, para desempatar conflitos. Elas têm, pois, um conteúdo político e social (PRETI, 1998, p. 31).

Nesta mesma linha, entendendo a tecnologia como neutra em si própria, mas capaz de assumir valores conforme seu uso, Devlin (1989) afirma que a adoção da educação a distância tanto na perspectiva capitalista como libertária evidencia a “natureza livre de valores de sua utilidade social”, ainda que a academia também devesse

34 Um argumento frequentemente utilizado pelos proponentes da neutralidade tecnológica é a frase “armas não matam pessoas, pessoas matam pessoas”. De forma análoga, nas discussões da tecnologia educacional essa visão poderia ser traduzida pela afirmação “tecnologias não remodelam a educação, educadores remodelam a educação”.

adotar uma visão livre de valores para torná-la efetivamente uma disciplina científica, na proposta desse autor.

Dessa forma, percebemos um quadro teórico que entende a tecnologia em profunda articulação com a sociedade e com o uso que esta faz delas:

os discursos e os procedimentos de comunicação não podem existir e nem sequer serem considerados autônomos com relação às práticas sociais totais e complexas próprias da construção da existência e da reprodução sociometabólica dos homens e de sua sociedade. Trata-se, portanto, de uma opção por interpretar as tecnologias a partir de um enfoque materialista-dialético, que ponha o homem e sua existência concreta, seja esta singular e/ou coletiva, complexamente dialética, no foco da interpretação da tecnologia, buscando produzir uma proposta mais efetiva de construção da cidadania e justiça social (CARVALHO; MATTA, 2009, p. 3).

Aviram e Talmi (2005) recuperam o pensamento de Neil Postman, no sentido de que a escola (ou a educação, de forma mais generalizada) não deve se adaptar cegamente à tecnologia, mas buscar controlar esse processo para alcançar seus próprios objetivos e valores sociais.

Anderson e Dron (2010) destacam que as tecnologias, ao não serem neutras, circunscrevem valores inclusive pedagógicos, tornando-se “condutores da dança, mais que os parceiros”. Como exemplo, um ambiente virtual de aprendizagem focado no conceito de “curso” e no fornecimento de conteúdos encoraja o uso didático em termos de modelos pedagógicos tradicionais, restringindo outras possibilidades.

Admitindo se tratar de uma posição passível de crítica e politicamente “carregada”, Morris (2014) entende o MOOC como um “espaço imaginativo, um espaço generativo” que deveria ser analisado em função de conceitos como “abordagem”, “pedagogia” e “práxis”:

Como todas outras abordagens metodológicas, o MOOC é neutro. Assim como qualquer ferramenta, é inerentemente neutra – uma chave de fenda numa caixa de ferramentas, uma lousa numa sala de aula, um telefone num bolso – o MOOC não é isso ou aquilo, positivo ou negativo, bom ou mau, bem-intencionado ou malicioso, até que seja colocado em prática (MORRIS, 2014, s.d.).

Já Zuin (2006b) retoma o pensamento de Marx e de Gramsci no que se refere à relação entre tecnologia e trabalho humano. Assim,

apesar da apropriação da tecnologia pelo sistema capitalista, “negar a produção técnica como fruto do trabalho humano seria o mesmo que admitir a impossibilidade de se utilizar o potencial emancipatório da própria técnica para a conversão histórica do reino da necessidade no reino da liberdade”. Em relação à crítica tecnofóbica, esse princípio possui dois lados opostos: em primeiro lugar, reconhece que o desenvolvimento tecnológico não deve ser impedido *per se*; por outro lado, o controle e uso dessas técnicas depende em grande medida do contexto no qual elas foram elaboradas.

Finalmente, e buscando uma superação dessa dicotomia,

A automação e a comoditização, longe de serem consequências inevitáveis da educação *online*, devem ser entendidas como resultados contingentes cuja realização depende de uma configuração particular da tecnologia e de um conjunto particular de escolhas pedagógicas. Assim, o uso da tecnologia se mostra como uma escolha de possibilidades (ou melhor, como resultado de lutas políticas) ao longo de um campo de interesses sociais e políticos, seja facilitando modos padrão de interação, seja com suas raízes fincadas em num “ideal de educação essencialmente social” (HAMILTON; FEENBERG, 2005, p. 113).

Kellner (2004), na mesma corrente de Feenberg, defende a democratização da tecnologia educacional a partir de sua ressignificação por parte dos indivíduos, com contribuições específicas que vão de encontro às restrições institucionais hegemônicas, governamentais e corporativas e que possam estabelecer modos de ação inovadores. Dessa forma, os educadores críticos devem auxiliar estudantes e professores a reconstruírem suas práticas educacionais.

Contudo, a não neutralidade da tecnologia muitas vezes implica a assunção de posições extremadas sobre seus efeitos. A oposição entre defensores – tecnófilos – e críticos da tecnologia – tecnófobos, é apontada como um elemento a ser superado neste debate.

A visão de que a tecnologia é sempre benéfica pode ser encontrada com relativa frequência nos textos analisados; contudo, mais que defenderem a posição tecnofílica, os autores a situam numa perspectiva crítica, como forma de entender os discursos e práticas ao redor da educação a distância. Como exemplo, ao contextualizar a história da educação a distância, Albirini (2007), além de enfatizar o papel da indústria da tecnologia da informação no desenvolvimento da informática educacional, num primeiro momento buscando legitimação no contexto das reformas educacionais nos Estados Unidos

na década de 1950, aponta para o caráter otimista atribuído à computação, no sentido de que ela poderia resolver qualquer tipo de problema possível.

Trasladando essa visão positiva ao campo educacional, Barreto (2004) cita o teórico da comunicação Armand Mattelart (2002), o qual observa as “crenças no poder miraculoso das tecnologias informacionais” (p.172), no “discurso salvador sobre a promessa de concórdia universal, de democratização descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral” (p. 31) como elementos de um discurso apologético característico da primeira metade do século XX. É esse “imaginário salvacionista” que marcará, ainda que de forma velada, o debate sobre a tecnologia educacional (BARRETO, 2011).

Thompson (1999) critica então aqueles que apontam para uma “revolução na pedagogia”, baseados na crença dos efeitos benéficos das tecnologias da educação, mesmo que a longo prazo.

Preti (2001, p. 30), aludindo à “macdonaldização” da educação, segundo termo de Pablo Gentili, e situando esse discurso no quadro do mercantilismo e utilitarismo do conhecimento, afirma que “deposita-se nestes meios tecnológicos a esperança redentora e a panaceia de uma educação de qualidade. Mitos são espalhados ao vento, e novos heróis são apresentados para debelar as mazelas enrustidas e encrostadas da educação brasileira: o computador, a Internet e a educação a distância”.

Do lado oposto, o temor em relação à tecnologia é um elemento de destaque nas análises críticas da educação a distância. Mas como no caso da tecnofilia, não como assunção própria, mas numa perspectiva de crítica. Numa generalização dessa desconfiança encontramos novamente um fator histórico, segundo a concepção de EaD como “o ‘primo pobre’ da instrução programada desenvolvida sob os auspícios do tecnicismo educacional” e com a “impossibilidade de um estudante aprender com qualidade em frente a um monitor de computador, uma televisão, no isolamento de sua casa, executando tarefas quase ao modo dos antigos estudos dirigidos”, como sintetiza Sommer (2010, p. 18-19).

Entre um polo e outro, Benakouche (2000) destaca a necessidade de superação da visão ou de “maravilhas” ou de “trevas” associada ao desenvolvimento tecnológico, e cujos expoentes na década de 1990 foram respectivamente Nicholas Negroponte e Neil Postman.

Para essa superação, Kellner (2004) aponta para as teorias críticas da tecnologia que rejeitem as “pretensões de tecno-utopias e tecno-consertos” dos problemas sociais e educacionais. Teorias estas

que encarnariam a reestruturação da tecnologia para democratizar a educação e a sociedade, promovendo a “democracia multicultural”. Para tanto, é preciso superar as limitações das propostas inteiramente focadas na tecnologia, para levar em conta a pedagogia da sala de aula e o empoderamento de professores e estudantes.

De forma estreitamente relacionada à visão otimista da tecnologia, encontramos que esta se torna a “medida de todas as coisas”, conforme o fetichismo tecnológico lhe atribui características autônomas, como se fosse um ente dotado de volição própria.

Assim, Romão (2008, p. 5) citando Sancho e seus colaboradores (2006), afirma que as tendências modernizadoras como a educação a distância e a educação *online* “divinizam esses recursos de tal maneira a ponto de vê-los como ‘esperança redentora’ e o remédio milagreiro para uma educação de qualidade”. Contudo, com promessas não cumpridas e expectativas falidas, “os mitos se expandem com os ventos, mentiras se espalham como verdades; verdades se escondem como mentiras”.

Por sua vez, Blikstein e Zuffo (2003, p.3) utilizam a metáfora das sereias da mitologia grega para analisar seus “cantos” de sedução: assim, “nunca se ouviu falar tanto de novas tecnologias para educação e essa prenunciada revolução tecnológica tem unido setores da sociedade que nem sempre caminham juntos: educadores, universidades públicas e privadas, empresas e governo”.

Já Barreto (2011) cita Malanchen (2007, p. 215), na utilização da mesma metáfora: “não cair no canto da sereia existente no discurso da democratização da educação pela EaD” e propõe a análise crítica do fenômeno, “não exatamente como cera para os ouvidos e amarras”, ou seja, como simples resistência ou negação, mas como meio de alcançar uma compreensão mais profunda de sua natureza. Percebemos, portanto, uma preocupação dos autores analisados em relação aos efeitos de considerar a técnica como elemento essencial e predominante da tecnologia educacional:

O linguajar empregado em geral nos textos sobre educação a distância prima pela associação da imagem do professor como um mensageiro, um recurso ou mesmo um prestador de serviços pedagógicos. O emprego de tais predicados denota a existência do fetiche tecnológico que se baliza na supremacia da comunicação secundária sobre a primária, de tal modo que há hoje o sério risco de revitalização do conhecido e malfadado tecnicismo pedagógico (ZUIN, 2006b, p. 951).

Para Belloni (2002, p. 118), diante das tecnologias de informação e comunicação as instituições escolares (especialmente as privadas) se “entregam de corpo e alma à inovação tecnológica, sem muita reflexão crítica e bem pouca criatividade, formando [...] o consumidor deslumbrado”. Essa postura transcende o campo educacional, relacionando-se à ideologia da ciência e da técnica na sociedade industrial.

De forma relacionada ao tópico anterior, o foco na tecnologia pode ser explicado por outro fator: a crença de que a tecnologia é fator determinante das mudanças sociais, segundo o determinismo tecnológico. Mais que isso, também encontramos a visão de que esse desenvolvimento tecnológico ocorreria de forma natural, inequívoca e sem a necessidade da intervenção humana. Ou seja, teríamos uma tecnologia autônoma.

Retomando a já comentada visão antagônica presente no debate sobre a introdução da tecnologia no campo educacional, Hamilton e Feenberg (2005) destacam que o “problema” da tecnofilia e da tecnofobia reside numa “filosofia geral da tecnologia” subjacente. Tanto de um lado como de outro, a tecnologia é um predicado, um ente finalizado que deve ser aceito ou rejeitado. Em outras palavras, baseiam-se em premissas determinísticas, em detrimento de uma abordagem mais ampla que revele as complexidades dessa interação.

Barreto (2004, p. 1183) ampara-se em Leher (2002) ao relacionar a “revolução científico-tecnológica como extrapolação conceitual indevida, motivada pelo determinismo tecnológico”, de forma que “as tecnologias podem não ser vistas como produções histórico-sociais, sendo deslocadas para a origem de mudanças que, por sua vez, sustentam a concepção de ‘sociedade da informação’”.

Por sua vez, Trifonas e Déspres (2004) comentam o detrimento do elemento pessoal e humano em função da agenda ideológica e política da sociedade globalizada. Referem-se não somente à “tecnoidolatria”, em termos do “posto de reverência” ocupado pela tecnologia, mas também no caráter determinístico que a ela atribui “grandes benefícios, eficiência e acessibilidade”, como se esta fosse uma panaceia.

Em relação direta e imediata com o ponto anterior, a elevação da tecnologia à entidade autônoma ocorre em oposição direta à valorização do ser humano. Ainda para Trifonas e Déspres (2004), a “humanidade é reduzida ou minimizada ao grau zero de mesmice, excluindo a heterogeneidade e a propensão natural à diferença que todos nós compartilhamos”.

De forma similar, Zuin (2006a), baseando-se no mito de Prometeu e em Günther Anders, questiona se a “perfeição da máquina pode

engendrar a autorreflexão crítica sobre a fragilidade daquele que a criou, esta mesma vergonha também pode provocar a inveja do criador, que não se contenta com o alento de ser um *deus ex machina*, mas anseia mimetizar a força da máquina convertida em fetiche”.

Tal relação de oposição tecnologia-humanidade, entretanto, pode ser traçada às próprias raízes do pensamento ocidental:

Platão sustenta que a tecnologia da escrita tem o poder de destruir o relacionamento que deve unir professor e estudante. Tecnologia em formato de escrita é a inimiga do toque humano, uma posição familiar das críticas à vida moderna. Com que frequência ouvimos que a tecnologia aliena, “enquadra” e desumaniza, que sistemas tecnológicos entram nas relações humanas, despersonalizando a vida social e neutralizando suas aplicações normativas? Poderia o preconceito humanístico contra o computador ser semelhante ao de Platão com relação à escrita? Ironicamente, Platão usou um texto escrito como veículo para sua crítica à escrita, estabelecendo um precedente que continuamos a seguir hoje em dia em debates sobre tecnologia educacional: a maior parte dos ataques vociferantes sobre a imprensa digital circula na Internet (FEENBERG, 2010, p. 184).

Um debate que se trasladou às tecnologias do pensamento subsequentes, como na ocasião da emergência da microinformática:

O comportamento maquinal de pessoas acorrentadas aos aparatos eletrônicos constitui uma degradação do bem-estar e de sua dignidade, o que, para a maioria das pessoas no longo prazo se torna intolerável. Observações dos efeitos adoecedores de ambientes programados mostram que as pessoas neles se tornam indolentes, narcisistas e apolíticos. O processo político se rompe, pois as pessoas deixam de se governarem por si mesmas; elas exigem serem gerenciadas (ILLICH, 1983, n. p.).

Buscando superar a dicotomia, Benakouche (2000) situa a relação biunívoca entre humanidade e tecnologia, ressaltando que a própria cultura, como distinção humana, formou-se a partir de artefatos e de um sistema simbólico. Desta forma, a relação de oposição revelada no medo da “desumanização” e no “domínio da máquina” são fruto de uma incompreensão sobre a natureza da tecnologia.

Finalmente, como elemento central do eixo “o tecnicismo revisitado” encontramos o que vem sendo denominado pelos autores

analisados como “neotecnicismo”. Moraes (2011, p. 270) ampara-se em Dermeval Saviani, destacando que “a perspectiva tecnicista é desde a década de 1990 neotecnicista e emerge como mecanismo de recomposição dos interesses burgueses na educação”. Assim, o trabalho pedagógico se adéqua à “divisão social e técnica do trabalho no interior do sistema capitalista de produção”. Emerge então uma “pedagogia de competências” que busca a formação de trabalhadores flexíveis, ajustados às condições de rápida mudança tecnológica e de competitividade, nas quais as responsabilidades sobre o emprego, bem-estar e sobre a própria sobrevivência recaem sobre o próprio indivíduo. Em linha similar, Santos (2010, p. 2) também aponta para “mudanças curriculares de teor neotecnicista, neoprodutivista e neofuncionalista”³⁵.

Gonzalez (2011, p. 12), criticando José Manuel Moran, um dos autores em destaque no cenário nacional no campo EaD, afirma que este “engrossa o coro daqueles que ligam a EaD aos postulados do neotecnicismo, da empregabilidade, das pedagogias do ‘aprender a aprender’ e ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. Esse autor baseia-se então em Saviani para estabelecer um paralelo entre as formas de organização da produção econômica e da educação, ambas “sob a égide da racionalização, eficiência e produtividade”, conformando, portanto, uma “pedagogia tecnicista, na qual o objetivo da escola é formar o aluno competente e o professor, executor de tarefas, trabalha a partir de propostas e materiais elaborados por especialistas” (p. 4).

Já Borges (2010, p. 100), citando Vieira (2007, p. 34), recupera a ideia de que “a EaD está passando pelos mesmos desafios teóricos vividos pelo ensino presencial”, com a busca de superação da “visão tecnicista de educação para alcançar uma fase humanista, em que as tecnologias são vistas como ferramentas facilitadoras e mediatizadoras de um processo de aprendizagem”.

Para compreender melhor esse dilema, as categorias relacionadas ao neotecnicismo podem ser agrupadas em núcleos temáticos, abarcando desde uma visão geral e sistêmica da educação como instituição social, passando pela epistemologia que caracteriza essa tendência educativa e chegando aos entraves e choques dessa proposta com a atuação docente.

35 Na contramão desses autores e tomando a metáfora da educação bancária de Paulo Freire, Lemgruber (2008, p. 6) afirma que identificar a EaD como tecnicismo pedagógico *per se* é “errar de século”. Ainda que muitas iniciativas mantenham o perfil da educação tradicional, a autora pontua que mesmo o texto impresso pode “veicular propostas pedagógicas menos ou mais participativas”.

NÚCLEO “VISÃO SISTÊMICA”

Encontramos na literatura crítica da educação a distância uma série de concepções relacionadas ao entorno mais amplo, isto é, ao sistema educacional como um todo, no qual a educação a distância começa a ser inserida. Neste primeiro núcleo de significação e compreensão, ou “grande quadro”, encontramos a concepção da EaD como produto vendável, no contexto da mercantilização do ensino, um dos eixos estruturantes do tecnicismo. Palavras de ordem como o planejamento do processo educacional, sua eficiência e a produtividade são atualizadas no contexto tecnológico da educação em rede. De forma associada, a transformação da educação em bem de valor econômico ocorre frequentemente junto ao processo de massificação do ensino.

Mercantilização

Como prolongação de uma determinada concepção de técnica, o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação impulsiona o mercado da educação a distância, fazendo uso de estratégias de gestão e de marketing e atraindo a atenção de grandes grupos corporativos transnacionais do capitalismo globalizado para esse “filão” ou “nicho”. Assim, o “o modelo neoliberal selvagem, aplicado aos países periféricos segundo receitas das agências internacionais, só vem favorecer a expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos” (BELLONI, 2002, p. 120).

Neste cenário, as instituições dotadas de maior credibilidade “lutam para encontrar um balanço entre educação de qualidade e o lucro, organizações de menor reputação continuam a inspirar novas ações regulatórias”, como no exemplo na regulamentação de profissões em relação “às fábricas de diplomas” (ADAMS, 2007, p. 2).

Já Pereira (2009, p. 269) destaca os “elementos ideológicos que justificam tal processo e anulam a concepção de direito à educação pública superior, agora transmutada em um ‘serviço’”, em contraposição às “políticas sociais universalizantes e o acesso à educação pública”. Assim, o que se encontra em jogo nesse ressurgimento do tecnicismo é a própria concepção de educação:

Essa estratégia econômica [fusão dos capitais de empresas de telecomunicações, de entretenimento, publicidade e educação] investiu

contra instituições de ensino, contra a educação escolar, contra o estatuto do magistério e contra consistentes concepções pedagógicas. Propondo a equivalência de empresas midiáticas com instituições de ensino, a excelência das habilidades requeridas pelo mercado em detrimento da educação propedêutica, a pasteurização de métodos e de conteúdos pedagógicos, a incorporação do ensino prescritivo e a substituição de professores por técnicos de informática, entre outras diretrizes, acentuou a disjunção entre o ensino a distância e a educação presencial (BATISTA, 2005, n. p.).

Lemos (2009) relaciona a biopolítica com a mercantilização, entendendo a primeira como nova forma de controle do indivíduo através da virtualização com o processo de expansão de EaD. Ocorrendo “sob os ditames de organizações multilaterais gestoras dos mecanismos de segurança na ordem política internacionalizada e de empresários ávidos por expandir seus lucros”, o Estado age como “mediador da proliferação” desses formatos, fato entendido pela autora como estratégia de controle social.

De acordo com Peters (2010a, p. 96), ocorre então uma “mudança deplorável” na concepção de educação conforme o ideário empresarial é absorvido pela academia. Nesse cenário os estudantes se tornam consumidores e o ensino, antes uma “cerimônia sagrada”, é convertido em produto. Ainda segundo este autor (2010e), a necessidade de conhecimento faz com que empresas invistam na EaD, ainda que essa modalidade requeira novas atitudes e formas para promover a aprendizagem.

Ainda focando o lado econômico, Barreto (2011, p. 53) comenta o barateamento da oferta da educação a distância³⁶, em função dos ganhos de escala na massificação dessa modalidade enquanto “*commodity*: mercadoria com baixo valor agregado”³⁷:

Há muitos pacotes à venda. Há vários pacotes nacionais disponíveis. Os importados podem até mesmo vir a ser mais baratos, vendidos

36 Belloni (2002, p. 121) alerta para os “preços não tão baixos”, na “educação latíssimo sensu” desse mercado educacional em expansão.

37 Teoricamente, somente as melhores *commodities* sobrevivem, mas na prática apenas as organizações maiores e mais fortes perduram em relação à competição, independentemente da qualidade de sua *commodity*. Com isto ocorre uma concentração de instituições, na medida em que as pequenas instituições alavancam daquelas que já são grandes (SUMNER, 2000, p. 280). Esse processo de concentração de capitais, no contexto do ensino superior brasileiro, com poucos grupos dominando o mercado e para o qual a EaD contribui intensamente, é descrito por Santos (2010).

por conglomerados que nem mais precisam investir em filiais de universidades no Brasil, aproveitando todas as vantagens do espaço virtual da “democratização global”. Pacotes há. À escolha. A questão passa a ser desembulhá-los para verificar: para quê? Para quem? Em que termos? Em outras palavras, na adesão ao modismo e na perspectiva do consumo, pacotes há. Compradores também (BARRETO, 2011, p. 53).

Por sua vez, Thomson (1999, p. 26) alerta para o fato de que nas instituições educacionais inseridas no sistema capitalista (a universidade pública, inclusive), as “exigências de lucro, perda e custos de produção são os determinantes primários do que deve ser aprendido e ensinado”. Já Willey e Hilton III (2009) chamam a atenção para o fato de que na educação a distância os alunos estão atuando “exclusivamente como consumidores”, acessando materiais genéricos, desde que tenham realizado o pagamento de taxas e matrículas³⁸.

Esses movimentos de mercantilização ocorrem conjuntamente com mudanças, como o consumerismo. Neste cenário os estudantes consideram a educação como um investimento pessoal e dele esperam um retorno, em termos da atratividade de seus diplomas no mercado de trabalho, mais do que entendê-la como um processo de desenvolvimento intelectual e pessoal (PETERS, 2010e).

Para Santos (2010), o problema vai além da comercialização da educação como mercadoria, no sentido de que é a “produção” dessa mercadoria que se insere no contexto econômico-ideológico, com seu significado, dimensões, processos e relações subordinados à lei da mais-valia e seu conflito estrutural. Esse processo de produção, por sua vez, seguirá os moldes da indústria, no contexto do tecnicismo educacional, incluindo-se aqui a produção padronizada, em massa.

Massificação

Alinhada aos princípios do sistema produtivo capitalista, tanto no que diz respeito ao objetivo de o processo formativo ser, essencialmente, a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho

38 Watters (2012b) compara a afirmação de Khan Academy de que 168,382,612 aulas tinham sido entregues através da Internet com o slogan utilizado pelo McDonald's, “200 bilhões [de sanduíches Big Mac] servidos”. Incapaz de proporcionar “nutrição intelectual”, a educação baseada na transmissão de conteúdo é associada a outros aspectos negativos, nesta analogia: barata, pouco saudável e incapaz de satisfazer.

quanto na adoção dos princípios organizacionais das empresas e fábricas, o (neo)tecnicismo também se orienta à formação massiva³⁹.

Em outras palavras, os imperativos de adaptar a formação humana às “novas demandas do mercado de trabalho” passariam pela massificação, “para dar conta da (re)qualificação de um contingente expressivo de trabalhadores em curto prazo de tempo” (PRETI, 2001, p. 26).

No caso da educação a distância:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas⁴⁰ (BARRETO, 2011, p. 929).

De maneira similar e aludindo à indústria cultural e da “reprodução da pseudoindividação dos integrantes da massa”, Pesce (2007a, p. 186) destaca que a formação de professores na modalidade a distância compõe na prática um projeto marcado por uma viabilidade econômica alcançada mediante a massificação de um “grande contingente de educadores em formação e um reduzido quadro de formadores”.

Já na perspectiva de Feenberg (2010, p. 189), “a educação *online* automatizada destina-se a, supostamente, melhorar a qualidade, enquanto corte de custos”, num movimento familiar ao observado no ensino por correspondência ou pela televisão e/ou rádio. Com a economia de escala derivada da massificação, “aproxima-se do custo zero, porque a escola adquire um número de materiais reutilizáveis e substitutos para professores titulados, do tipo professores profissionais”. Como consolo, a educação a distância através da Internet representaria um “avanço considerável sobre as escolas por correspondência do passado”.

39 Historicamente, a educação a distância por correspondência se baseou em práticas de larga escala, sendo influenciada pelo paradigma da era industrial e de seu respectivo modo de produção, com a adoção de modelos burocráticos de gestão (Max Weber), administração científica (Taylor), e teoria administrativa (Fayol). É nesse contexto de economia de escala, massificação e padronização que surge a teoria da educação a distância industrializada de Otto Peters (BIROCCCHI; POZZEBON, 2011).

40 Pelo lado contrário, Schlünzen Júnior (2009, p. 21) argumenta que apesar da concepção culturalmente herdada e que impõe “uma série de preconceitos e barreiras políticas, ideológicas, culturais e tecnológicas” que tem a massificação como origem, a EaD pode ser um instrumento de acesso à educação e de desenvolvimento local.

Logicamente, a concepção de EaD massificada traz embutidas certas posturas em relação a como se concebe o conhecimento e sua intermediação com os alunos e, a partir daí, como o professor agirá na sala de aula virtual.

NÚCLEO “EPISTEMOLÓGICO-DIDÁTICO”

O tecnicismo “clássico” é associado, em sua dimensão pedagógica, ao behaviorismo e suas práticas derivadas, como a instrução programada e o foco na relação do aluno com o conteúdo, mediado tecnologicamente, em detrimento do papel do professor. Contudo, as teorias e práticas behavioristas se baseiam, por sua vez, na epistemologia do realismo de Aristóteles, posteriormente atualizado para o empirismo de John Locke, segundo os quais existe uma realidade objetiva e preexistente, exterior ao indivíduo. Essa postura epistemológica e suas repercussões didáticas também serão encontradas na educação a distância, conforme os códigos temáticos identificados na literatura crítica analisada.

Realismo epistemológico

Uma gravura realizada em 1910 tem circulado na Internet e nas redes sociais suscitando um debate sobre o futuro da educação. Afinal, o que o francês Villemard projetava utopicamente para o ano 2000 não é tão distante dos sonhos (ou pesadelos) que a tecnologia educacional nos projeta. A imagem mostra um professor colocando livros em uma máquina que os transforma em impulsos elétricos, logo transmitidos por fios diretamente para a cabeça (e supostamente, para a mente) dos alunos. Em relação à epistemologia subjacente, a interpretação é clara: o conhecimento é concebido como algo que pode ser transferido. Mas em termos da tecnologia educacional, como observa Watters (2015), a mecanização e automação do processo de ensino podem ser relacionadas a outras gravuras da série, em termos de trabalhos de baixo valor social, repetitivos e passíveis de substituição pela mecanização.

No estabelecimento de uma crítica à epistemologia adotada por excelência na tendência tecnicista, Anderson e Dron (2010, p. 84) recuperam e criticam o conceito de *tabula rasa* de Locke, afirmando o

oposto, que os indivíduos já possuem “modelos de conhecimento do mundo e aprendem e existem num contexto social de grande complexidade e profundidade”⁴¹. As críticas que encontramos em nosso corpo de pesquisa ora associam a educação a distância com essa concepção empirista/realista do conhecimento de forma inexorável, ora reconhecem a necessidade (e a possibilidade) de superação desse modelo.

Dito de outra forma, a EaD reafirmaria ou acenaria com a ruptura de um determinado paradigma. Assim, Araújo (2007, p. 517), citando Morin (2005, p. 10), ressalta os princípios “supralógicos” de organização do pensamento segundo paradigmas, consistindo em “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”. Assim,

[...] nos últimos séculos, a escola elaborou o modo de educar o homem enfocando seus aspectos lógico-formais, de memorização, mantendo a ritualística linear, com base na percepção equivocada de “transmissão de conhecimento”. Esse pressuposto tem sido a base para a formulação das práticas curriculares de ensino-aprendizagem, absolutizando apenas a razão e a experimentação, omitindo processos característicos da humanidade, como a emoção, as suas subjetividades, assim como operando por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos (ARAÚJO, 2007, p. 516-517).

Como antecedente da discussão da relação entre tecnologia educacional e as bases epistemológicas da educação, Albirini (2007, p. 230) identifica na primeira geração de computadores na escola um foco nos conteúdos, com pouca atenção para o aprendiz, considerado ainda um “recipiente passivo da instrução. Com isso os padrões da aprendizagem na era industrial seriam replicados tendo como diferença o meio de instrução, ou seja, com o computador substituindo o professor”.

Especificamente em relação à educação a distância, Williams, Karousou e Mackness (2011, p. 43) referem-se ao caráter prescritivo da EaD, na qual o “conhecimento é predeterminado para os aprendizes e duplicado e distribuído em larga escala através de materiais

41 Por outro lado, comentando fortalezas e fraquezas do modelo construtivista, esses autores afirmam que o construtivismo moveu a educação a distância para além da “forma estreita de transmissão de conhecimento encapsulado em mídias” (ANDERSON; DRON, 2010, p. 86).

impressos e outras mídias de massa". Para Hamilton e Feenberg (2005, p. 108), "é um pequeno passo de um modelo pedagógico de transmissão da informação, para um modelo industrial de produção da informação e para um modelo comercial de marketing e consumo", relacionando dessa forma a base epistemológica com a dimensão de organização, planejamento e massificação.

Barreto (2011, p. 49) também critica uma certa concepção da educação a distância que considera a aprendizagem não como um processo, mas como "produto dado, a ser acessado". Neste sentido, o "acesso é superdimensionado, chegando a obliterar as questões relativas aos modos de acesso e aos sentidos que eles assumem para os sujeitos envolvidos". Essa mudança epistemológica, porém, é promovida pelo discurso neoliberal, especialmente pelas proposições educacionais do Banco Mundial, equacionando o processo de aprendizagem à venda de produtos e serviços de educação a distância (BARRETO, 2012).

De forma similar, Araújo (2007, p. 516), ao questionar o conceito de educação subjacente aos cursos e projetos de educação a distância, defende que "não há mais tempo nem espaço para modelos instrucionistas, cientificamente defasados, simplificadores e mutiladores dos processos de construção do conhecimento e da própria dinâmica da vida, já tão fortemente criticados pelas diversas correntes pedagógicas". Citando Moraes (2004), esta autora relaciona o cotidiano da sala de aula com a epistemologia, no sentido de concepção do processo de construção do conhecimento a partir da física clássica (*sic*), entendendo "a realidade visível como sendo estruturada, estável, e a maioria dos acontecimentos como sendo previsível, predeterminada e a racionalidade como o estado da mente mais utilizável para a construção do conhecimento técnico-científico" (ARAÚJO, 2007, p. 517). Contudo, "novas bases teórico-metodológicas" do pensamento educacional seriam necessárias para superar a prevalência de valor da "homogeneidade sobre a singularidade, da objetividade sobre a intersubjetividade, bem como da uniformização sobre a diferenciação".

Zuin (2006b, p. 948), ao incorporar os "pacotes" já mencionados por Belloni (2002) na discussão sobre a mercantilização, referencia uma "autoridade indevida" criada pelos meios tecnológicos, e faz alusão ao realismo epistemológico segundo o qual a existência da realidade se dá através da percepção de uma realidade exterior.

Thompson (1999) sintetiza as práticas educacionais inerentes a essa concepção epistemológica: o professor seleciona um corpo de

conhecimentos, organiza-o, entrega-o aos alunos via leituras e aulas, espera que os estudantes absorvam o material como recipientes passivos e que depois o devolvam em ensaios e provas.

De forma relacionada ao próximo tópico, é a partir dos “fundamentos epistemológicos da inviabilidade instrucionista”, na relação desigual professor-aluno e na transmissão da informação (elementos característicos do neotecnicismo) que a epistemologia assumirá na educação a distância uma

visão duplamente objetivista: primeiro, a linguagem é um instrumento para designar a realidade objetiva, unívoca e previamente dada e, assim, gerar o conhecimento; segundo, ele próprio, o conhecimento é tido como objeto que, assim, poderia ser comprado, estocado, gerido, vendido, depreciado, entre tantas outras ações próprias ao universo físico dos objetos (MOURA, 2008, p. 2).

Sommer (2010, p. 26), citando Mattar (2010) se refere, por sua vez, ao preconceito ou falta de conhecimento do público em geral, à medida que “as pessoas e instituições só enxergam na EaD a produção de conteúdo, só conseguem imaginar a EaD como a entrega de um conteúdo pronto para o aluno”. Essa discriminação possui, entretanto, suas bases fincadas na história da tecnologia educacional e nas primeiras concepções da modalidade, com o entendimento de educação enquanto mudança de comportamento, somente.

Finalmente, em relação a uma tendência emergente na educação tecnológica, para Daniel (2012), a diferença entre os chamados cMOOCs e os xMOOCs⁴² reside numa perspectiva epistemológica. Enquanto os primeiros se baseiam em princípios da aprendizagem em rede, as iniciativas mercadológicas, situados na “intersecção entre Wall Street e o Vale do Silício” denotam uma abordagem behaviorista e guardam pouca ou nenhuma relação com os primeiros. Em termos mais pragmáticos, o modelo cMOOC enfatiza a criação, a criatividade, a autonomia e aprendizagem em rede, enquanto o modelo utilizado por Coursera e outras iniciativas se baseiam em testes de autocorreção e demais formas de avaliação rápida. Em outras palavras, trata-se de uma dicotomia entre a criação e a reprodução do conhecimento.

42 A letra “c” designa o conectivismo, a teoria que embasou os primeiros experimentos com cursos massivos. Já a utilização da letra “x” não é tão clara, mas pode estar associada à palavra “exchange”, ou troca em inglês, sendo adotada nos nomes de iniciativas posteriores como, por exemplo, EdX.

Behaviorismo e instrucionismo

Para Albirini (2007, p. 230), as primeiras práticas de tecnologia educacional buscaram apenas “fazer as práticas existentes mais eficientes”. Nesse panorama, o legado behaviorista situou o computador no controle do processo, sendo a máquina responsável pela apresentação e armazenamento da informação, motivação e recompensa dos alunos, práticas e exercícios, e, por fim, pela individualização da instrução.

Anderson e Dron (2010), em sua revisão das teorias educacionais subjacentes à educação a distância, enfatizam a influência histórica da teoria behaviorista, baseada na mudança de comportamento como o resultado da resposta individual a estímulos, assim como do posterior modelo cognitivo-behaviorista. Este último, por sua vez, utiliza processos estruturados através dos quais o interesse do estudante é despertado, seguido da transmissão de informação e do teste e do reforço para a aquisição efetiva do conhecimento. Na EaD, esse modelo pedagógico se reflete em ambientes fechados, dotados de objetivos claramente identificados, independentes e alheios ao contexto pessoal do estudante.

Santos (2010, p. 10) alerta ainda para o perigo do “fetiche do empírico” e da “supervalorização da prática”. Assim, a contribuição da concepção epistemológica de Skinner para a tecnologia educacional e sua disseminação na América Latina ocorreu em outro contexto, diante do “objetivo de desmobilização durante as ditaduras militares orquestradas no núcleo do capitalismo”. Neste sentido, a autora assume uma postura de neutralidade de valores por parte da tecnologia, sendo seu uso social o fator determinante, como no caso do ensino superior privado:

Menos ainda há relação necessária entre o uso das novas tecnologias da comunicação e a padronização do processo pedagógico ou com a desqualificação do papel formador da docência. Opostamente, são recursos que podem enriquecê-los. A não ser, como é o caso estudado neste artigo, ao serem adotados como recursos para intensificar a extração de mais-valia, para “modernizar” a gestão e o processo do trabalho com olhos fixos na pedagogia do mercado, para substituir trabalho vivo por trabalho morto. As máquinas não falam por si, é seu uso social que lhes determina o caráter (SANTOS, 2010, p. 10).

Já Almeida (2003, p. 330) se refere às “tradicional formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos”,

ainda que considere o potencial da interatividade na produção do conhecimento. Conforme os princípios da massificação, Albirini (2007) reconhece que nesse sistema industrial de gestão do conhecimento os estudantes consistem na ponta final do processo de transmissão, não tendo, portanto, qualquer tipo de controle sobre o método ou sobre o conteúdo de sua “educação”.

Marcos Silva e Edméa Santos também ressaltam o protagonismo do material didático distribuído massivamente, em detrimento da “relação dialógica entre os sujeitos envolvidos e entre estes e o próprio conhecimento”. Nesta perspectiva tradicional, “informação e conhecimento são uma coisa só”, o que não garante a aprendizagem (REVISTA PAIDÉI@, 2008, p. 6).

E se os focos de atenção são o conteúdo e sua transmissão, a partir da ideia de uma realidade preconcebida, objetiva e existindo exteriormente aos sujeitos, qual será o papel do professor na educação a distância marcada pelo viés tecnicista?

NÚCLEO “DOCÊNCIA E TRABALHO”

A predominância da instrução como base da mediação pedagógica estabelece o tom para a ação docente no contexto do neotecnicismo. Na medida em que diversas formas de mediação operadas pela tecnologia entram em cena o papel do professor é relegado, num processo de substituição do homem pela máquina, de intensificação e precarização de seu trabalho e de desarticulação de seu posicionamento como sujeito histórico.

Exploração/mais-valia

Uma vez que no plano sistêmico o retorno do tecnicismo ocorre no contexto do capitalismo globalizado e das políticas neoliberais, a atuação profissional dos agentes do processo educativo (educadores, professores, tutores) na educação a distância também se insere nessa mesma dinâmica.

Neves (2009, p. 7) resgata a análise de Marx sobre a relação entre o domínio dos meios de produção, incluindo sua perspectiva tecnológica, e a exploração expressa pela mais-valia, afirmando que essa

realidade se reproduz agora na nova modalidade. Assim, “as especificidades da organização do trabalho docente na EaD no ensino superior, se traduz (*sic*) na maioria das vezes em precarização das condições de trabalho desse profissional” com a manutenção dos interesses capitalistas. Esse campo, por ser ainda pouco explorado na academia, suscita estudos não somente sobre as condições de trabalho, mas também sobre questões de representação e de identidade pessoal e de relação com as “instâncias econômicas, sociais, culturais, políticas nas quais os sujeitos estão inseridos”.

Por sua vez, Mill e Fidalgo (2009, p. 199) buscam em sua análise “aproximações entre o educador a distância e o teletrabalhador”, entendendo o “teletrabalho como um tipo de trabalho de cunho capitalista, renascido com vigor nesta Idade Mídia” com “implicações negativas ao trabalhador, escondidas nas falsas promessas de liberdade e flexibilização espaço temporal”. Assim,

O discurso de geração de emprego pela EaD não tem como ganhar terreno, pelo simples fato de que os postos de trabalho gerados pela criação de um grande número de cursos a distância são postos não abertos por meio de concursos públicos para a mesma atividade. Portanto, a criação de postos de trabalho na EaD implica não o desaparecimento de postos já disponíveis, mas a não criação destes na educação convencional. Uma pequena ressalva, as condições de trabalho e a qualidade do novo posto criado nunca são semelhantes (muito menos iguais) àsquelas de um posto correspondente numa categoria já consolidada. Dito de outra forma, as contratações de profissionais para educação no Brasil, mesmo no âmbito das universidades públicas, caracterizam-se por serem temporárias, de tempo parcial, com salários e condições de trabalho inferiores aos do presencial, e por vezes, sem direitos garantidos (MILL; FIDALGO, 2009, p. 210).

Concluindo, esses autores afirmam que além de não operar mudanças significativas na relação trabalho-capital, o teletrabalho no plano pedagógico também implica uma “pouca atenção no estabelecimento de uma educação de qualidade”. A suposta flexibilidade significa, na prática, uma sobrecarga de trabalho e uso do tempo livre para o tempo do trabalho.

Tais preocupações podem ser consideradas menores se considerarmos a possibilidade de anulação do trabalho docente e a niilificação da relação pedagógica.

Desumanização

Se na análise marxista a exploração capitalista do trabalhador implica uma redução tanto de seu status ontológico como indivíduo como da dimensão de seu trabalho, a inserção da tecnologia reacende um conhecido elemento da tecnofobia: a substituição do homem pela máquina.

Entretanto, o temor de substituição do trabalho manual pela máquina, na ótica do “sistema mecânico” de produção em massa e da automatização, como forma de reduzir tempos e custos de produção, remete ao século XIX, com o auge da Revolução Industrial. Contudo, é possível questionar a concepção da educação a distância segundo estes mesmos moldes:

Essa seria a versão para o futuro de uma educação realmente plausível? É possível que os professores “teimosos e intratáveis” desapareçam como os tecelões, sapateiros e tipógrafos? Provavelmente, não. Contudo, mais importante do que a tecnologia desabilitar o professorado, é o fato de essa situação compor o imaginário de muitos reformadores educacionais. A ideia de substituir professores por computadores é velha, mas até recentemente poucos administradores da Educação e tecnólogos se convenceram de que isso é possível. O ideal da educação automatizada é, sem dúvida nenhuma, o desejo de uma minoria, mas, com os avanços da computação e da Internet, ganhou plausibilidade suficiente para ocupar um espaço considerável no discurso público (FEENBERG, 2010, p. 190).

Para Hamilton e Feenberg (2005, p. 108), numa “pedagogia como-ditificada de transmissão da informação” o trabalho docente é parcialmente delegado aos sistemas tecnológicos, sendo que as atividades ainda dependentes dos seres humanos restantes são realizadas por funcionários administrativos ou tutores em tempo parcial, com baixas remunerações.

Sobre a substituição docente, diz Feenberg (2010, p. 194): “Confundir o meio com os materiais pedagógicos de apoio suplementares conduz ao absurdo pedagógico da Educação sem aquele que ensina. Substituir a interação *online* escrita por esses materiais de apoio não faz mais sentido do que substituir o professor na sala de aula presencial pelos laboratórios, filmes, slides, livros-texto e apresentações no computador”.

Essa visão estaria de acordo com um princípio de desenvolvimento social baseado na função que cada indivíduo desempenha, um modelo que na atualidade tem como tendência

[...] substituir a comunicação humana, onde quer que seja possível, pelos sistemas técnicos ou burocráticos que realcem o poder de poucos em nome da eficiência. A educação, desse ponto de vista, deve ser estreitamente especializada e firmemente controlada em termos de custos e de conteúdo. Os sistemas automatizados em que uma comunicação se restringe à entrega de dados e de programas poderiam servir a semelhante projeto (FEENBERG, 2010, p. 197).

Neste cenário tem-se um “ceticismo incomum”, conforme o otimismo e entusiasmo pelo progresso tecnológico fazem com que pedagogos e aprendizes ignorem as mudanças profundas que estão em jogo e as qualidades inerentes da educação tradicional.

Os estudantes não experimentam a originalidade de pessoas, de objetos autênticos ou de situações. Pessoas, objetos e situações são apresentados meramente simbolicamente, através de impressões ou imagens, que podem ser repetidas com frequência. Somente uma realidade secundária e deduzida do ensino e aprendizagem pode ser reproduzida. A aura das pessoas e dos eventos é perdida? [...] Tais perdas são profundas e possuem grande extensão. Experiências vivas de ensino e aprendizagem são reduzidas, parcelas, quebradas (PETERS, 2010d, p. 55).

De forma similar, um “novo paradigma educacional” estaria sendo elaborado “posicionando as tecnologias no lugar dos sujeitos” e marcando

[...] pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados. A rigor, o discurso do MEC opera duas inversões: substitui a lógica da produção pela da circulação e a lógica do trabalho pela da comunicação (BARRETO, 2004, p. 1184).

Relacionando as concepções epistemológicas e o instrucionismo, Almeida (2003, p. 333) apresenta uma abordagem mecanicista da EaD, focada na “informação fornecida por um tutorial ou livro eletrônico hipermediático”, associando-a à “autoinstrução e distribuição de materiais, chegando a dispensar a figura do professor”. De forma similar, Anderson e Dron (2010), comentando o pensamento pedagógico cognitivo-behaviorista ressaltam o ressentimento de educadores tradicionais em relação à perda de importância de seu papel.

Para Barreto (2011, p. 47), as tecnologias da informação e comunicação trazem impactos aos “processos educacionais historicamente constituídos”, com a “desterritorialização da escola e o esvaziamento do trabalho docente”. Tal processo pode ocorrer de maneira total ou parcial, sendo que a segunda modalidade assume “configurações mais sofisticadas e menos visíveis”, com o professor sendo “relegado a um papel secundário, sendo suas ações reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas”.

Peters (2010d, p. 54) afirma que a EaD é “completamente mediada”, correspondendo a um desenvolvimento cultural mais amplo no qual dependemos cada vez mais de uma realidade artificial, baseada em representações. Mais que isso, existiria uma dificuldade crescente em comparar criticamente essa realidade mediada com a realidade em si mesma. Nesta mesma linha, este autor fala de uma desincorporação da comunicação pedagógica, com a perda de elementos importantes como as características pessoais e as sutilezas da comunicação oral, incluindo os elementos não verbais. Para autor, na EaD a “relação entre pessoas de carne e osso não é possível. Sentimentos humanos não são detectados e um número crescente de efeitos da socialização não ocorrem”.

De maneira similar, Zuin (2006b, p. 947) fala de um “processo de coisificação” do professor, transformado agora em “animador de espetáculos visuais”, orientado a “transmitir os conteúdos pedagógicos” de forma adequada com o uso do “show de dados” [referindo-se ao *datashow*].

Assim, a substituição do professor e a desumanização do processo teriam consequências sobre a noção de educação. Romancini (2012, p. 4-5) apresenta o argumento crítico de que a educação a distância não poderia ser considerada educação (mas ensino), como proposta limitada de formação humana. Segundo essa linha de pensamento, “os valores historicamente importantes do ideal universitário não poderiam ser cultivados sem interações pessoais e sem

um sentido de comunidade genuína, elicitado o convívio presencial”. Além disso, a virtualidade enfraqueceria a “relação aprendiz e mestre”, impactando o desenvolvimento de habilidades e implicando o “desumanizar da atividade [educacional]”.

Conforme Barreto (2004, p. 1186), a “materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho [docente]” ocorre além da incorporação de termos como “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” em substituição a “professor”, mas também “para além dos semânticos, está posto o deslocamento sintático radical: é o sistema tecnológico, com as qualificações registradas (preço, acessibilidade e simplicidade de manuseio), ocupando a posição de sujeito capaz de desenvolver ações estratégicas”.

Batista e Gomes (2011, p. 7) também alertam para “o risco de ver o valor humano substituído pelo valor de mercadoria, que precisa ser melhorada e multiplicada com os mais baixos custos”, na lógica da educação de massa, com a “diminuição da interação pessoal e crítica, uma vez que as relações são controladas por normas técnicas, mais do que por normas sociais”. Dessa forma,

Pretende-se, com isto, substituir ação do trabalho vivo docente por trabalho morto, cujo valor é repassado aos equipamentos e materiais pedagógicos veiculados por “novas tecnologias”, cujo uso precisa ser infinitamente maximizado. É esta substituição de trabalho vivo por trabalho morto que exige a descaracterização do trabalho docente, relação presencial, trabalho em ato, para mera transmissão mediada por suportes das novas tecnologias de informação e comunicação (SANTOS, 2010, p. 7).

A desumanização não seria exclusividade dos docentes, na medida em que as tecnologias “suplementam a despersonalização inerente da subjetividade sobre a qual a escolarização é predicada” (TRIFONAS. DÉSPRES, 2004, p. 185). Especificamente no contexto da EaD, Barreto (2008, p. 933) também aponta para uma “substituição tecnológica radical” no contexto da política nacional da formação de professores, com a primazia de conteúdos e materiais mediados pela tecnologia e o “esvaziamento da formação nas instâncias universitárias”.

O caráter desumanizador da tecnologia, tanto na mediação pedagógica como no trabalho docente, pode ser relacionado a outro conceito recorrente na discussão da tecnologia educacional, o isolamento dos indivíduos.

Individualismo

A ruptura da ação coletiva, centrada na escola e na sala de aula, com a aprendizagem realizada de forma individual e isolada, é uma das marcas do debate sobre a educação a distância. Assim, o legado histórico do ensino por correspondência nos traz uma concepção de modalidade individualizada de aprendizagem que isola os estudantes de processos de grupo. No plano sociológico, alguns públicos tradicionais da EaD, como as donas de casa, foram ainda mais isolados em “guetos”. No balanço, portanto, a individualização e o isolamento contribuem para a manutenção do *status quo* do sistema (SUMMNER, 2000).

Com a emergência das redes de computadores, das mídias sociais e da cultura digital, entretanto, o isolamento assume novos matizes, com “indivíduos solitariamente ‘conectados’ *online*”, num paradoxo da comunicação instantânea:

Afinal, o que as pessoas têm para comunicar quando se “conectam”? Será que, em geral, tais pessoas compartilham efetivamente suas incertezas e dramas pessoais, de tal modo que amainam, na medida do possível, o isolamento e a dessensibilização com o auxílio dos meios de comunicação, os quais foram criados justamente para apartar ou, ao menos, dirimir tal solidão? Esta não parece ser a característica predominante dos “relacionamentos” que vicejam nas comunidades virtuais, ainda mais na sociedade na qual a frieza logra a condição de caráter normativo ao se universalizar como uma forma de percepção (ZUIN, 2006b, p. 941).

Já na perspectiva do trabalho docente, além da exploração e da mais-valia, Neves (2009, p. 5-6) atenta para a fragmentação que caracteriza a EaD, “o qual traz no formato do discurso pós-moderno as concepções conceituais de autonomia, tomada de decisão, trabalho em equipe e flexibilização do trabalho mediante as tecnologias”, mas que na prática “pouco se configuram na atividade específica da docência virtual, já que existe a fragmentação do trabalho, com praticamente nenhuma autonomia do tutor, e trabalho isolado”.

Este último ponto traz o debate na direção de uma discussão fundamental no que se relaciona à concepção político-social da educação: como formar o educador, uma vez que essa formação depende da concepção do que é a educação e de quais são seus objetivos?

Formação docente e credencialismo

Como última categoria que relaciona o neotecnicismo com a atuação docente, vislumbramos também o debate a respeito da formação de professores, tanto no que concerne à responsabilização dos indivíduos por esse processo, segundo a cartilha neoliberal, como em relação aos objetivos dessa formação, ou seja, no modelo ideal de professor desejado. Neste sentido, os autores de nosso corpo de pesquisa ressaltam que a utilização da educação a distância para suprir o déficit de mão de obra docente atende ao sistema mais do que se propõe a revolucioná-lo.

A mudança de ênfase não se dará sem uma transformação radical nas condições de trabalho/formação dos professores, uma vez que são eles que precisam estar qualificados e dedicados a enfrentar este poderoso universo de intenções que cercam o seu campo de atuação, campo esse fortemente influenciado pelas formas contemporâneas de publicidade adotadas pela/para a educação. Nesse sentido, as políticas de formação são insuficientes quando buscam apenas treinar professores ou certificá-los através de cursos, normalmente, aligeirados, uma tendência manifesta nas políticas públicas brasileiras que celebram a EaD como marco para essas novas possibilidades (PRETTO; PICANÇO, 2005, p. 35).

Segundo Pesce (2007a, p. 200), “os programas de formação docente, ao impor um ritmo frenético que enseja a fugacidade nos processos de formação, deixam de auferir vez e voz ao tempo vivencial dos educadores (atinentes ao mundo da vida e às suas circunstâncias históricas)”, tendo como consequência a transformação do docente num “tarefeiro” e uma “consciência coisificada”. Nesse ponto a autora une a concepção epistemológica à crítica política da educação, no sentido de que

Uma das grandes reservas à indústria cultural incide no fato de que ela gera indivíduos submissos e conformados, pois não trabalha com autonomia, reflexão e crítica. No caso da formação de educadores em ambientes digitais, não há como negar a tônica no cognitivismo implícito à pedagogia das competências, na adaptação e na instrumentalidade expressas no acento à construção de um aporte didático-metodológico, em detrimento de outro, calcado na discussão dos

fundamentos ontológicos da educação, notadamente os de natureza histórica, filosófica e sociológica, cujo substrato é passível de formar os educadores como sujeitos históricos leitores de si e de suas circunstâncias. A partir de uma análise crítica cultural adorniana sobre a sociedade é oportuno observar a relação entre indústria cultural e os interesses mercadológicos da reforma educacional dos anos de 1990, na qual se inserem os atuais programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EaD (PESCE, 2007a, p. 187).

Trifonas e Déspres (2004) trazem, por sua vez, a contribuição de Hargreaves (1993) ao modelo “tecnocrático” nos programas de formação de professores que enfatizam a transmissão do conhecimento, ou seja, também fazendo referência ao realismo epistemológico. Além do isolamento, o individualismo e o privatismo, os elementos presentes e recorrentes na cultura docente seriam exacerbados através do processo de desumanização, comentado anteriormente.

Segundo Pereira e Lopes (2010, p. 385), “a formação de professores pela EaD vem se apresentando como uma tendência hegemônica em condições de extrema necessidade e sob um rígido controle dos órgãos competentes”, sendo que as políticas de Estado adotadas têm se orientado segundo interesses do capital globalizado.

Talvez seja prudente duvidarmos de fórmulas mágicas e, nessa direção, suspeitar da capacidade de potencializarmos os processos de formação inicial de professores em qualquer modalidade de ensino pela repetição dos mantras ação reflexão-ação, interdisciplinaridade, projetos e reflexividade. Repeti-los à exaustão, como fazem nossos textos acadêmicos, nossa legislação, nossos currículos de cursos de formação de professores, apenas serve para articular nosso pertencimento a tradições que se autodenominam críticas, libertárias e emancipatórias (SOMMER, 2010, p. 28).

Moraes (2011), analisando o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício, voltado aos docentes com magistério em nível médio, atuando nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola), estende a característica de “formação aligeirada” e de foco no material didático autoinstrucional a outras políticas de formação de professores no Brasil, como a Universidade Aberta do Brasil, caracterizando assim um projeto “voltado para a maximização da técnica e dos técnicos. No seu modelo educacional há um vínculo direto entre

educação e produção capitalista que prioriza as competências e habilidades técnicas ao invés do conhecimento e ética política, acentuando, portanto, a alienação do professor-trabalhador”.

Neste contexto, a formação cultural se converte em semiformação socializada, segundo Adorno (2010), onde é onipresente o espírito alienado. Da mesma forma, com o “gancho” da formação de professores a metodologia freiriana aplicada à EaD assume um compromisso político, ao estabelecer uma contraposição à hegemonia dominante, através de uma pedagogia libertária:

[...] torna-se um desafio desenvolver uma metodologia de formação de professores mediada pelos diálogos nos círculos de cultura no ciberespaço tal como nos propomos com essa pesquisa. Implica criar uma força contrária à tendência hegemônica dominante. Em suma, é considerar a docência numa perspectiva emancipadora, o que implica que devemos ser um guia amigável (Gramsci), em função de uma pedagogia criadora-autônoma (Castoriadis), amorosa-dialógica (Freire) e reflexiva (Gur-Ze'ev), que é o fundamento da democracia, com uma concepção de técnica que ultrapassa os ditames tecnicistas (Kellner) e que comporta um devir heterogêneo, onde o respeito ao diferente deve estar presente em uma pedagogia realmente crítica (MORAES, 2006, pp.8-9).

Por último, segundo os procedimentos de natureza empresarial-industrial de regulação das relações no seio da educação concebidos pelo tecnicismo, qualquer proposta de formação docente assume um caráter institucional, promotora por sua vez de um novo mercado educacional. A ferramenta para alcançar tal objetivo seria o credenciamento e a certificação dos professores:

As simplificações e os deslocamentos que têm caracterizado as propostas oficiais de EaD expressam o esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para “capacitação em serviço” ou até mesmo “reciclagem”, visto que a formação inicial “presencial” não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EaD, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias. [...] Essa formação esvaziada também tem sido marcada por pelo menos duas cisões importantes. A primeira delas diz respeito à dicotomização: formação inicial X formação continuada, em nova feição. Se, até os anos de 1990, o termo “formação” parecia remeter apenas à inicial,

agora passa a apontar para a continuada, destinação de quase todos os investimentos nacionais e internacionais (BARRETO, 2004, p. 1191).

Ainda sobre essa “proposta de certificação em massa”, Sumner (2000, p. 275) cita Harris (1987, p. 137) em função da “ideologia do credencialismo”, ou seja, o desejo/necessidade de grupos profissionais, incluindo aqui os da educação a distância, de se legitimarem socialmente, especialmente perante o sistema de educação tecnicista.



“FRONTEIRAS TEÓRICO-PEDAGÓGICAS DA EAD”

A teoria sem prática leva a um idealismo vazio,
e ação sem reflexão filosófica leva a um ativismo irracional.

(ELIAS; MERRIAM, 1980, p.4 apud KANUKA, 2008)

Uma premissa fundamental da pesquisa que deu origem a este texto é a assunção de que existe uma ausência de embasamento teórico a partir dos fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, na educação a distância. Com isso, tanto o debate sobre a implementação da EaD se mostra infundamentado como sua implementação resvala em concepções equivocadas e historicamente desacreditadas, ao ignorarem um corpo de conhecimentos firmemente estabelecido. Contudo, também é preciso considerar que as chamadas teorias “clássicas” possivelmente não atendem aos desafios propostos pela reconfiguração do processo educativo, em função do impacto das tecnologias de informação e comunicação e de outros movimentos que modificaram substancialmente o contexto histórico, político, econômico e social no qual ela ocorre. Neste sentido é preciso direcionar a pesquisa e a reflexão sobre a educação a distância em direção a novas fronteiras. Sintetizando este argumento, temos que

Analisando a evolução tecnológica cada vez mais acelerada, percebemos que, como educadores, estamos defasados em relação às mudanças do mundo moderno e suas respectivas demandas educacionais. Temos falhado não apenas pela dificuldade que temos em encontrar ou propor soluções que permitam um maior acesso a esses novos

recursos por parte da maioria da população economicamente desfavorecida e marginalizada, mas, sobretudo, pela ausência de um modelo adequado de formação do professor para o uso competente dessas novas tecnologias nos ambientes escolares. Estamos falhando por falta de metodologias mais adequadas e epistemologicamente mais atualizadas, inspiradas em paradigmas que facilitem a operacionalização dos trabalhos na direção construtiva e criativa que almejamos. Estamos falhando porque não estamos formando, adequada e oportunamente, as novas gerações para enfrentarem os desafios atuais, já que estamos educando com metodologias cientificamente defasadas, usando tecnologias que camuflam velhas teorias a partir de propostas que continuam vendo o aluno como um mero espectador, um simples receptor de estímulos, um eterno copiator e reproduzidor de informações (MORAES, 2002, p. 3).

Numa revisão das teorias da educação a distância, Garrison (2000) identifica que durante o século XX as abordagens se focaram nas questões das limitações de acesso geográfico, nas quais a produção massiva de material didático desempenhava um papel fundamental⁴³. Em outras palavras, tratava-se de teorias de uma “era industrial” da EaD; por outro lado, o século XXI, de acordo com esse autor, observaria a emergência de teorias focadas na intermediação do ensino-aprendizagem, com destaque para os aspectos comunicativos e transacionais prevalecendo sobre as preocupações estruturais, configurando teorias pós-modernas (ou pós-industriais) dessa modalidade.

Assim, o que emerge da análise da produção acadêmica em EaD, no que diz respeito à evolução teórica do campo, é a necessidade de reconhecimento de uma mudança de paradigma. São vários os autores que entendem que educação a distância, educação *online*, educação aberta ou uma mistura dessas formulações, supõe abandonar um determinado quadro de referência em detrimento de uma nova forma de conceber a educação. Tendo como base conceitos analisados nos eixos anteriores, e sintetizando a discussão, apontamos dois

43 Notavelmente, a teoria da “industrialização” de Otto Peters, com a identificação das características do modelo de produção industrial, a transmissão de conteúdo, o fornecimento de instrução em larga escala, além da separação entre professor e aluno como princípios organizativos. Já com foco nos processos de mediação, Holmberg com sua teoria da “conversação didática guiada” e Michael Moore com a teoria da “distância transacional” também foram pioneiros da teorização em EaD; contudo, suas análises ainda têm como referência uma estrutura baseada no conceito de distância e das características gerais do modelo industrial.

pontos principais ao que os autores do corpo de pesquisa entendem como mudança de paradigma: em primeiro lugar, a transformação radical do espaço historicamente privilegiado para a consecução da atividade educativa: a escola. Logo, também se questiona com grande intensidade a base epistemológica adotada em geral na EaD, com repercussões sobre todo tipo de atividades de ensino e aprendizagem (VIEIRA NETO, 2011; McKEE, 2010; PETERS, 2010a, 2010c; AVIRAM; TALMI, 2005).

Neste sentido, classificamos duas categorias principais de barreiras para a adoção da EaD. A primeira delas seria composta pelos paradoxos inerentes a uma transformação da educação propriamente dita. Neste sentido, a ambivalência das TIC poderia representar tanto a cristalização do *status quo* como acenar para uma reformulação do modelo vigente (ALBIRINI, 2008; PESCE, 2007a; BATISTA; GOMES, 2011). Outro paradoxo residiria na reformulação do papel do professor, situado entre a flexibilização e a abertura para o novo, e, num sentido negativo, sua niilificação (WARSCHAUER 2007; BARRETO, 2004).

Da teoria à prática, o que os analistas da EaD encontram é o que denominamos “transposição” ou “tradicionalismo”: mais do que abarçar o potencial de ruptura, com a dissolução de papéis, de fronteiras e das relações institucionais existentes, a efetuação dos projetos têm revelado a manutenção das práticas tradicionais. Dessa forma, os ambientes virtuais de aprendizagem espelham as salas de aula tradicionais, sendo que no contexto institucional e mesmo social também são mantidas as relações de poder e de domínio econômico (ARAÚJO, 2007; BELLONI, 2002; VIANA, 2004; ROMÃO, 2008). Mesmo aquelas propostas supostamente inovadoras, como os MOOCs, são apropriadas pela concepção de ensino como instrução e aquisição do conhecimento como transferência de conteúdo (SPESSOTO, 2013; BATES, 2012; ARMSTRONG, 2012), mantendo, na palavra de Morris, (2014), uma “pedagogia pobre”.

Diante desse cenário marcado pela contradição entre a riqueza de possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento que a esfera digital proporcionou, por outro lado, e pelo tradicionalismo da instituição escolar, ressurge o tema da desescolarização. Se nas décadas de 1960 e 1970, teóricos como Ivan Illich defendiam uma “sociedade sem escolas” como forma de solucionar o problema da desigualdade e da reprodução das classes sociais que a educação formal implicaria, a perda de relevância das instituições educativas

assume novos sentidos na atualidade (GUIMARÃES *et. al*, 2011; ZUIN, 2006b; TRIFONAS; DÉSPRES, 2010; MORRIS, 2014; PRINSLOO, 2012c). Nossa análise aponta então para um “novo (ciber)espaço educacional”; mais que a “desescolarização”, falaríamos de uma “reescolarização”, e este novo espaço consistiria a base contextual para o desenvolvimento de novas formulações teóricas no contexto da educação a distância.

Como ponto de partida para a renovação teórica identificamos na literatura algumas direções neste sentido. Destacamos aqui a necessidade de melhor definição de conceitos, assim como o “empréstimo” de elementos teóricos de outras disciplinas (BIROCCHI; POZZEBON, 2011), da articulação entre teoria e prática (DEVLIN, 1989; PERRATON, 2000; LIONARAKIS, 2008) e da consideração de questões culturais e influências antropológicas (McISAAC; GUNAWARDENA, 2005).

Em relação às formulações teóricas propriamente ditas, encontramos algumas “pistas” para o desenvolvimento de teorias da educação a distância adequadas ao nosso tempo e realidade. Assim, a chamada “aprendizagem emergente” se origina de uma formulação epistemológica que considera a complexidade do conhecimento e os princípios da interação e da auto-organização (MORAES, 2002; WILLIAMS, KAROUSOU; MACKNESS, 2011; ARAÚJO, 2007).

Já o conceito de “aprendizagem em rede” é resgatado a partir de suas primeiras formulações, datadas no início do desenvolvimento do computador pessoal, e influenciado por teóricos utópicos como Illich. Em sua reconfiguração, a “convivialidade” ressurge como forma de ação (CONNEL, 2009; BESSENYEI, 2008; WATTERS, 2014a) e inspira o denominado “conectivismo”, proposto por Stephen Downes e George Siemens (ANDERSON; DRON, 2010; KOP; HILL, 2008).

Em último lugar, a pedagogia crítica também é recuperada e recebe uma reformulação na figura da pedagogia crítica digital, incorporando as perspectivas de Paulo Freire e Henry Giroux a respeito da dialogicidade na mediação pedagógica e da agência, por parte do aprendiz, nesse processo historicamente situado e que visa à emancipação e à conscientização (MORRIS; STOMMEL, 2014a, 2014b; DERK, 2014; HALVES, 2014).

Como ponto comum, entretanto, o desenvolvimento e amadurecimento dessas recentes formulações teóricas necessitam validação empírica e, portanto, necessitam ser acompanhadas de implementações práticas da tecnologia educacional, configurando campos de observação e experimentação.

Na medida em que consideramos esse eixo como o portador de um caráter mais prospectivo que analítico, encontramos um menor número de temas na análise desse eixo; com 8 códigos e um total de 90 citações, trata-se em linha geral de uma discussão a respeito de uma mudança de paradigma na educação que se opõe a práticas tradicionalistas, no sentido de transposição da pedagogia tradicional ao novo contexto. O menor número de temas teve como repercussão a não necessidade de organização temática em núcleos. Como decorrência do menor número de códigos, a organização dos conceitos discutidos pelos autores de nosso corpo de pesquisa assume uma forma mais simples.

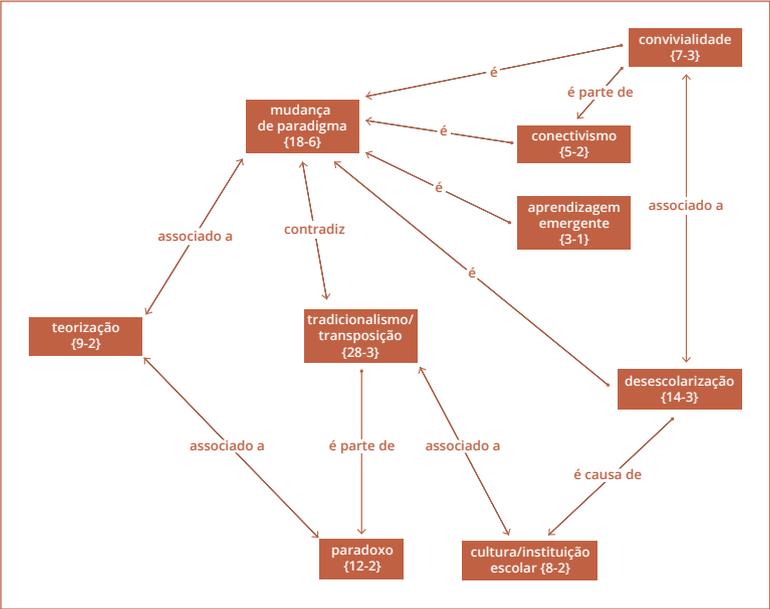


FIGURA 3: Rede de relações do eixo “Fronteiras teórico-pedagógicas da EaD
FONTE: Elaboração do autor.

Como observado pela distribuição das citações, o diagrama também evidencia a centralidade dos temas tradicionalismo e mudança de paradigma na discussão sobre o desenvolvimento futuro da educação a distância em sua perspectiva teórica, tendo a educação formal e a institucionalização da educação como fios condutores.

MUDANÇA DE PARADIGMA

No contexto da epistemologia científica, o surgimento de um conjunto de novas teorias educativas associadas à educação a distância ocorreria como uma mudança de paradigma. Embora os autores do corpo de pesquisa não utilizem o termo “paradigma” de forma estrita, de acordo com a tese de Thomas Kuhn sobre a estrutura das revoluções científicas, de maneira geral eles apontam para a emergência de um modelo renovado da prática educativa, assim como da pesquisa científica associada⁴⁴:

Portanto, é de fundamental importância se argumentar dialogicamente sobre o novo paradigma pedagógico emergente sobre o sentido de formação da cibercultura, a fim de que se possa ressignificar, reinventar e recriar o espaço e tempo escolar, apontando-se uma nova didática para a escola da atualidade, a saber, a didática *online*, além de novas perspectivas científicas, sociais e culturais para o sujeito aprendente na Sociedade de Informação (VIEIRA NETO, 2011, p. 9).

Similarmente, se para Mckee (2010, p. 105) uma segunda e terceira gerações da educação a distância podem ser entendidas como “cursos de correspondência com esteroides”, ao utilizarem meios audiovisuais e redes informáticas, uma quarta geração leva a situação a um novo patamar. Essa geração suscita “desafios completamente novos para entender e definir uma filosofia, epistemologia, código de ética, estética, políticas, cultura e práticas inovadoras”, para finalmente alcançar seu status de inovação disruptiva e radical, imprevisível quanto a sua evolução e possibilidades de uso. De maneira similar, Albirini (2007) apresenta duas opções para a resolução da atual crise da escola: a primeira, deixar a educação e as escolas “intocadas”; logo, reestruturar esses “remanescentes da era industrial” segundo um novo paradigma de instituição.

44 A mudança de paradigma não estaria necessariamente ligada à educação, mas também pode se referir a um contexto mais amplo do qual a educação faça parte. Como exemplo, Albirini (2007, p. 229) alude a Jorge Luis Borges e a Vannevar Bush, alegando que suas respectivas propostas de hipertexto “visionaram um novo paradigma e possivelmente uma nova ordem social distante da estrutura social-industrial prevalecente”, ainda que sua realização técnica, capitaneada pela indústria informática, não tenha sido capaz de cumprir essa promessa. No mesmo entendimento de que uma mudança de paradigma seria algo mais amplo, “as TIC, em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. Assim, profissionais da educação, em especial do ensino, tendem a adaptá-las às suas próprias crenças e convicções muitas vezes tradicionais e arcaicas” (ROMÃO, 2008, p. 6), de forma relacionada ao que denominamos tradicionalismo.

Por sua vez, Williams, Karousou e Mackness falam (2011, p. 55) da necessidade de mudança de um “ambiente de aprendizagem monolítico onde tudo deve ser controlado e previsível para uma ecologia de aprendizagem pluralista”, o que exige uma atitude mental diferente, com um “papel para a resiliência como para a robustez, e um balanço entre o sentido pro-spectivo e o retro-spectivo (*sic*) do ensino e aprendizagem”. Fontana (2006, p. 5) também propõe a busca de um paradigma para a educação a distância, ainda marcada pelo modelo fordista de produção e por uma “defasagem em relação às novas demandas surgidas com as transformações econômicas e tecnológicas”. Ainda que nesse objetivo consista uma “pergunta de difícil resposta”, seria necessário para a compreensão da EaD no contexto pós-moderno.

Peters (2010a), em corrente contrária, critica o uso da expressão “mudança de paradigma”, argumentando ser preferível superar o pensamento monocausal e utilizar o plural, no sentido de que existem várias mudanças influenciando-se mutuamente. Além das tecnologias de informação e comunicação propriamente ditas, existiriam três eixos de mudança: os limites econômicos, políticos, sociais e culturais da educação enquanto instituição, as inovações no currículo, e as inovações no processo de ensino-aprendizagem.

Para o mesmo autor (PETERS, 2010c), essa mudança estrutural parte de uma educação “elitista, sacramental, hierárquica”, para ao longo de milhares de anos desembocar numa noção de educação aberta, que, por fim, emancipa os alunos, em termos de autonomia e autorregulação. Essa mudança somente seria possível devido a elementos estruturais e tecnológicos, não sendo cabível na educação tradicional, presencial.

Particularmente a partir da década de 1970, o movimento das universidades abertas abraçou não somente o uso de recursos tecnológicos como forma de democratização da educação, mas também uma concepção de um “novo comportamento de aprendizagem”. Como premissa anterior, a aquisição de conhecimentos, de habilidades e de atitudes deveria ser aberta a todos, sem as restrições ou barreiras tradicionalmente encontradas, segundo um princípio de igualdade de oportunidades. Ainda mais, a aprendizagem não deveria limitar-se a ciclos de vida ou por localização geográfica predefinida. Finalmente, cursos e programas não deveriam ser fechados, no sentido de serem determinados de “maneira empírico-científica”, mas abertos à flexibilidade e à construção individual dos alunos, estes não mais “objetos, mas sujeitos do processo de ensino” (PETERS, 2010c, p. 66).

Aviram e Talmi (2005) retomam sua proposta ideológica-radical de compreensão da mudança tecnológica aplicada à educação para afirmar que o sistema educacional atual é essencialmente “moderno”, não possuindo qualquer possibilidade, portanto, de sobrevivência na pós-modernidade; como consequência, “uma tremenda transformação está à espreita, quer gostemos ou não”.

Por último, a discussão dessa mudança de paradigmas também passa, segundo a revisão de Anderson e Dron (2010), pelo desenvolvimento futuro da tecnologia. Assim, os autores defendem que a Web 3.0, caracterizada pela Web semântica, pela mobilidade e pela realidade aumentada, possivelmente não seria suficiente para ocasionar uma mudança de paradigma, devido ao fato de a natureza da comunicação não mudar em sua essência. Neste sentido, relacionamos esse argumento a uma postura de determinismo tecnológico.

PARADOXO

A percepção de que a EaD poderia suscitar um novo paradigma educacional é geralmente acompanhada, entretanto, de um conjunto de contradições. Esses paradoxos podem ser retraçados em certa medida ao caráter ambíguo do papel que a tecnologia desempenha na sociedade, embora outros fatores filosóficos e sociológicos também emergam.

Como exemplo, para Pesce (2007a, p. 203), as tecnologias de informação e comunicação implicam uma “ambiguidade intimamente imbricada à ambivalência dos seres humanos”, isto é, “no flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, as tecnologias podem ajudar na democratização do acesso à informação”, embora “no flanco da cristalização, colaboram com a manutenção do *status quo*, em favor de uma racionalidade instrumental que se coaduna com os princípios neoliberais”. Em outras palavras, emancipação e alienação convivem no potencial de utilização da tecnologia educacional, “a depender do uso que dela se faça”.

E apesar da identificação da modalidade de EaD com uma nova geração de alunos (conectados, imediatistas, orientados à ação, sinestésicos etc.), ela não necessariamente representa uma possibilidade de formação crítica ou emancipatória:

se pararmos para pensar, toda esta rapidez, agilidade e interatividade pode ser na verdade um obstáculo quando se pretende elaborar o conhecimento, uma vez que para ele se requer tempo. Sendo

assim, não podemos validar uma proposta que busque afirmar ainda mais os aspectos da sociedade dos quais queremos nos livrar, ou pelo menos deveríamos querer. Não é possível conceber uma educação pautada em valores como imediatismo, falta de reflexão, interações ilusórias, entre outros. É elogiável sim que se criem novas formas para levar a educação a um maior número de pessoas por meio de recursos tecnológicos, mas não é plausível que imaginemos fazer isso sem nos preocuparmos com aspectos reais do conhecimento e da formação crítica e humana (BATISTA; GOMES, 2011).

Para Warschauer (2007), as “novas” tecnologias não substituem a necessidade da atuação docente, mas pelo contrário, amplificam esse papel. Ao mesmo tempo, outro paradoxo pode ser observado, à medida que os meios de comunicação abrem novas formas de acesso ao conhecimento, mas também reforçam a importância da educação formal numa sociedade e economia cada vez mais competitivas.

Ainda na questão da atuação do professor na EaD, Barreto (2004, p. 1188) alerta para a contradição entre a “abertura para o múltiplo, e, de outro, a legitimação do supostamente singular” que marca a relação entre tecnologia e trabalho docente. Este, simultaneamente, é expandido e reduzido, com “flexibilização e democratização (supostas)” convivendo com políticas de controle, no contexto da “objetificação e racionalidade instrumental”.

Bessenyei (2008) ressalta que iniciativas como a dos MOOCs trazem consigo o potencial de conflito, especialmente no que diz respeito ao seu lugar dentro do “quadro burocraticamente controlado de instituições tradicionais”. Dessa forma, o debate pedagógico é dificultado, pois trata-se de uma interlocução entre mundos conceituais distintos.

Finalmente, Albirini (2007) denomina o “paradoxo tecnológico” resultante da tendência do sistema educacional de se preservar contra mudanças por um lado, e assimilação da tecnologia em práticas educativas, por outro. Como consequência, a tecnologia é “domesticada”, de forma a atender aos princípios prevalentes de uma determinada época.

TRANSPOSIÇÃO/TRADICIONALISMO

Uma categoria especial de paradoxo, situada mais como barreira na implementação da EaD do que na emergência de um novo paradigma

propriamente dito, diz respeito à transposição das práticas da educação tradicional ao contexto do ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia. Em outras palavras, o desafio é “evitar a simplificação e a mera reprodução, muitas vezes expressas no uso das velhas pedagogias nas novas tecnologias” (BORGES, 2010, p. 107).

De forma geral, a EaD estaria “presa aos conceitos de currículo e outros que marcaram a pedagogia num determinado momento histórico, valorizado por numa visão instrucionista, esvaziando de sentidos e significados a utilização das tecnologias na educação”, com a reprodução do “mesmo modelo de educação que vem sendo criticado pelas diversas correntes pedagógicas, apenas se travestindo de inovadores”. São privilegiados assim os “aspectos informativos e instrutivos, em detrimento de aspectos construtivos, criativos, reflexivos e cooperativos relacionados aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano”. Adotando “estratégias preestabelecidas, de processos rígidos que transmitem conteúdos mediante uma metodologia condutivista, que favorecem a memorização de informações isoladas”, temos como resultado “o atendimento de uma massa amorfa, homogeneizada, desconsiderando as diferenças” (ARAÚJO, 2007, p. 516-517).

Da mesma forma, mesmo as propostas mais inovadoras e atuais de formação continuada de professores não teriam conseguido “romper a barreira entre a teoria inovadora e a prática convencional nem entre políticas tecnocráticas e ‘propagandeiras’ e as condições precárias de realização efetiva dessas políticas” (BELLONI, 2002, p. 138).

Ou de forma bastante expressiva,

Esta estreiteza [das possibilidades de emancipação] é óbvia nos planos do setor da tecnologia educacional [*ed-tech*] para uma personalização mecanizada. A criança em seu computador pode ter uma descarga de satisfação pessoal ao ser capaz de dominar rapidamente um novo software, desfrutar ao resolver problemas e passar para o nível seguinte, mas a satisfação somente dura enquanto ela mantiver sua cabeça abaixada. Se ela levantar a cabeça e olhar para a sala muito maior agora, indistinguível de todas as outras que foram gamificadas e invertidas exatamente da mesma forma, com cada criança sendo monitorada continuamente pelo imortal Grande Professor com seu sorriso pixelado, enquanto alimenta a Maior Máquina de Dados da história da civilização, e se ela se perguntar aonde vai parar toda esta mecanização da educação, ela se encontrará cara a cara com um estado de ordem tão vasto e pessoal e impenetrável que se sentirá completamente alienada (HALVES, 2014, s.p.).

Lück (2008), citando Villardi e Oliveira (2005), critica a adaptação de materiais do ensino presencial, na forma de textos e apostilas em formato digital, com a incorporação de uma prática que “vem dos primórdios do ensino por correspondência, é extremamente nefasta e reforça a concepção de ensino transmissor de informação, característico do paradigma instrucional, formador de pessoas treinadas a desempenharem funções e tarefas previsíveis, em que o ato de raciocinar tem pouco impacto na decisão a ser tomada”.

Segundo Trifonas e Déspres (2004, p. 185), a tecnologia educacional tem sido utilizada com o “único propósito de reproduzir os anais do conhecimento”, complementando a “inerente despersonalização da subjetividade sobre a qual a escolarização é predicada”.

Dessa forma, haveria o “risco de repetir a prática do autoritarismo e da desconsideração do contexto ao qual os alunos pertencem” (COELHO, 2009, p. 2). Na mesma tônica, Naughton (2011) cita a tendência da EaD como uma “versão reducionista de um curso de correspondência *online*, que se moveu do papel para o *online*, mas com pouca mudança em sua pedagogia”.

Com todos esses indícios,

A institucionalização da EaD como caminho para inovações curriculares não se dará pela anulação do acervo epistemológico, cultural e histórico gerado na construção dos sistemas educativos desde seus primórdios. Ao contrário, deve partir deste acervo para desconstruir velhas formas e gerar novos caminhos que levem a novas práticas e novas teorias nos campos educativos da didática, da pedagogia, da formação de professores, da hierarquia escolar, da avaliação (GUIMARÃES *et al.*, 2011).

Para Marcos Silva e Edméa Santos, “a grande maioria dos Programas de EaD ainda trabalha com o paradigma produtivo da sociedade industrial”, com a separação entre produtos e produtores e a preocupação com a transmissão de conteúdos. Desta forma,

Mesmo com a emergência da cibercultura, das tecnologias digitais, da pedagogia construtivista, das teorias críticas (que denunciam processos de colonização) e pós-críticas do currículo (que denunciam processos de colonização e anunciam a participação das diferenças de gênero, étnicas, sexuais e culturais na construção do currículo), a grande maioria dos desenhos curriculares ainda se baseia na lógica da reprodutividade técnica, própria da mídia de massa e do currículo tradicional (REVISTA PAIDÉI@, 2008, p. 5-6).

Além disso, observa-se uma contradição, pois nos documentos oficiais esses programas de EaD apresentam “pressupostos de uma pedagogia crítica, fundamentada por teorias interacionistas, histórico-culturais e na prática demonstram via ‘atos de currículo’ (currículo ação) que não abandonaram a pedagogia da fábrica e da educação bancária”. Esse especialista também ressalta a separação entre a disposição de recursos tecnológicos e o potencial interativo da EaD, dado que a “interatividade não é um conceito de informática, mas de comunicação”. Dito de outra forma, se a concepção de “transmissão de pacotes de informação dirigidos ao receptor desprovido de recursos de interlocução, de diálogo” permanecer, esse potencial não será alcançado. O modelo tecnológico é então condição necessária, mas não suficiente para uma sala de aula verdadeiramente interativa:

Na modalidade a distância, baseada em impressos e em TV, a inexistência da interatividade é certa, uma vez que na mídia de massa prevalece a lógica da distribuição centrada no polo emissor. Aqui o receptor não é necessariamente passivo, se sua mente é crítica e inquieta. Todavia, ele não pode interferir fisicamente na mensagem, não pode co-criar a comunicação. Tente interagir com o apresentador do Jornal Nacional e veja que é impossível. Tente interagir com o professor baseado na pedagogia da transmissão. Impossível (REVISTA PAIDÉI@, 2008, p. 7).

Retomando a comparação educação tradicional e EaD, Peters (2010e, p. 31) afirma ser “absolutamente errado replicar e transplantar as funções pedagógicas bem-sucedidas da educação face a face para os sistemas de educação a distância”, embora isto seja frequentemente realizado na perspectiva da transposição.

Para Romão (2008, p. 5-6), as iniciativas baseadas na tecnologia, embora possuam um aparente caráter inovador, sua “abordagem educacional é amparada no mesmo sistema tradicional e arcaico de ensino”, levando a transmissão da informação “por via giz e do quadro-negro ou por via do livro”⁴⁵ para a rede de computadores. Assim, à EaD cabe o desafio de utilizar princípios educativos que superem a “mera reprodução”. Neste sentido, a utilização da tecnologia, por si só, não representa um novo paradigma.

E Viana (2004, n. p.) complementa: “A concepção e valores por detrás da produção destes recursos tecnológicos apontam para a

45 Ou, ainda mais, não se trata de “escrever aforismos do conhecimento já existentes e cadastrá-los numa tecnologia tida como interessante” (ROMÃO, 2008, p. 6).

reprodução da educação escolar com todas as suas características voltadas para o controle do saber e não seu desenvolvimento”, de maneira que recursos e ferramentas tecnológicas acabem por “reproduzir fielmente uma sala de aula real”. Similarmente, para Williams, Karousou e Mackness (2011, p. 40) as práticas são “ainda substancialmente moldadas por formas de ensino tradicionais, resultados de aprendizagem prescritivos, expectativas normatizadas e hierarquias convencionais”. Desta forma, seria necessária a adoção de práticas flexíveis e de auto-organização para superar o dilema tradicional da educação de que os alunos aprendem mais fora da escola do que dentro dela.

Especificamente comentando as universidades abertas da Grã-Bretanha, para Harris (s.d.), o cerne da questão ainda são as práticas de avaliação e credenciamento dos estudantes, superando outras preocupações como a questão do contato “cara a cara” e os modelos pedagógicos envolvidos. Institucionalmente, então

As universidades são obrigadas a qualificar, estratificar e licenciar. Elas realizam isto de uma forma irremediavelmente conservadora, utilizando convenções que posam de técnicas, neutras e universais, mas que em realidade favorecem aqueles que já possuem, ou que são capazes de adquirir certa predisposição cultural (burguesa) (HARRIS, n.d, n.p.).

Aproximando-se de uma visão micro, Villardi e Oliveira (2005 *apud* LÜCK, 2008), entre muitos outros autores, identificam a prática de adaptação de materiais utilizados no ensino presencial, como por exemplo, apostilas e livros em formato PDF, como herdeiras dos primórdios do ensino por correspondência e da concepção do ensino como transmissão de informação, não favorecendo a capacidade de lidar com o novo e a formação de indivíduos autônomos.

Como notam Blikstein e Zuffo (2003), esse tradicionalismo se reflete até mesmo nas interfaces e códigos visuais utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, com a utilização da metáfora da escola. Assim, elementos da educação formal e tradicional como “sala de aula” e “secretaria” ressurgem como “fantasmas” em uma modalidade que pretende ser diferente. Seriam então, “versões eletronicamente mediadas de técnicas pedagógicas familiares” (XIN; FEENBERG, 2006, p. 2).

No plano demográfico-cultural, para Peters (2010a), a educação a distância tradicional, baseada num perfil de estudante autônomo,

isolado e completamente dedicado ao seu estudo e na oferta de cursos pré-fabricados perderá relevância diante de uma mudança cultural que envolve uma percepção pós-moderna do mundo, com a necessidade de novas estruturas e novos métodos pedagógicos.

Spessoto (2013) questiona se, em vista da pedagogia de Paulo Freire, propostas como a sala de aula invertida realmente representam um “passo adiante ou atrás em relação a esse modelo alternativo e crítico de educação”⁴⁶. Para esse comentarista, a partir da ideia básica e mesmo entendendo que a proposta passará por um amadurecimento, o potencial de mudança é bastante questionável. Em primeiro lugar, porque ainda prevalece uma concepção de transmissão do conhecimento, com uma forte ênfase em aulas, instrução e explicação, agora em formato *online*; ao mesmo tempo, não há garantia de que as atividades não passem de “práticas” dos conteúdos dessas videoaulas, com pouco espaço para a criatividade e para o pensamento crítico. Neste ponto, Spessoto relembra que na pedagogia freiriana inexistia a separação entre o conteúdo e o conhecimento que cada aluno, como sujeito, traz para a sala de aula. Uma segunda objeção é o potencial de a sala de aula invertida aumentar a padronização, contrariando sua alegação de ser um processo mais personalizado. À medida que as mesmas aulas, leituras e atividades possam ser aplicadas em diferentes contextos, o risco de homogeneização aumenta.

Bates (2012) expõe alguns mitos ao redor dos MOOCs e outras tecnologias supostamente inovadoras, como por exemplo, o de se tratar de uma nova pedagogia, embora utilize princípios conhecidos da educação a distância há pelo menos 40 anos. Já em relação à personalização da educação, ainda que esses cursos proporcionem retorno imediato e rotas alternativas através do material didático, não há um sentido de tratamento individual. Este ponto somente seria alcançado através da mediação e do reconhecimento das necessidades pessoais de cada estudante, algo que se encontrava nos pioneiros cMOOCs.

Por sua vez, Armstrong (2012) compara as iniciativas do MITx e da empresa Coursera no campo dos cursos *online* massivos. Como

46 O caso da chamada sala de aula invertida (*flipped classroom*, em inglês), parece ser sintomático. Como relata Beasley-Murray (2013) essa metodologia proposta entre outros por Eric Mazur basicamente coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, envolvendo-o em atividades de resolução de problemas, em detrimento da aula expositiva tradicional. Porém, quando questionado por um membro da plateia a respeito da obra de Paulo Freire, esse físico de Harvard e empreendedor *ed-tech* afirmou desconheçê-lo, evidenciando seu desconhecimento a respeito da história da educação e de conceitos firmemente estabelecidos.

aponta esse autor, a iniciativa do MIT possui uma orientação de pesquisa no campo das tecnologias aplicadas à educação, uma iniciativa auxiliar no objetivo de “reinventar a educação do MIT”. Neste sentido, e utilizando referenciais da inovação empresarial, o renomado instituto buscaria uma forma disruptiva para redefinir sua missão. Por outro lado, enquanto iniciativa de certa forma terceirizada, o Coursera permitiria às instituições tradicionais uma experimentação conservadora, sem o potencial de transformação real em seu modelo de operação.

UM NOVO (CIBER)ESPAÇO EDUCACIONAL *VERSUS* A CULTURA DA ESCOLARIZAÇÃO

Aberto como em livre, transparente e diverso; aberto como em participatório e colaborativo; aberto como em amplamente acessível; e aberto como em escolha e flexibilidade, assim como no tipo de futuro que valha a pena ser construído – o futuro aberto. Ações que restringem a informação, impedem a colaboração e centralizam o poder nas mãos de poucos, quase sempre invariavelmente, cortam nossas opções. Ações que expandem o que conhecemos, quão bem trabalhamos juntos e quão dispostas as pessoas do mundo estão para construir seu futuro, quase sempre invariavelmente aumentam as opções de que tenhamos um amanhã melhor.

Jamais Cascio, futurista

A partir da análise das categorias anteriores, a existência de paradoxos entre o presencial-*online* e principalmente a transposição das práticas pedagógicas tradicionais, podemos perceber que uma das principais dificuldades para novas teorizações reside no entorno ao qual a educação encontra-se fortemente associada: a escola, como representação da educação formal.

Para Albirini (2007) existe um conflito inerente à tecnologia educacional, na medida em que o uso das ferramentas de informação e comunicação não possui um paradigma educacional correspondente. Neste sentido, o modo de produção industrial e a institucionalização da educação associada – fazendo uso de ferramentas como o currículo, o livro didático e professores “certificados” ainda são utilizados como referência. Esse autor sugere a resolução dessa “inadequação teórica”, reestruturando a escola e conformando um novo tipo de instituição.

Aqui, uma discussão recorrente da sociologia da educação com a análise crítica das instituições escolares e do currículo, entendidos como “palco de muitas tensões e disputas” é retomada. A partir do ideal iluminista que concebe a educação como processo de aceder ao acervo cultural da humanidade, dotado de “uma dimensão redentora do sujeito, de levar o indivíduo do estado bruto (descolarizado), ao estado cultivado (escolarizado) somando-se a ela uma dimensão reformadora, de criar a nova sociedade de cidadãos livres, justos, produtivos”, o debate sobre a EaD também deverá incorporar o entendimento da instituição escolar como espaço inventado no tempo e no espaço e “palco de relações de poder, de (re)construção de identidades, de ritualização cotidiana e de troca com o entorno socialização”. São essas “especificidades históricas e identitárias” conformadoras da cultura escolar que se colocam como desafio para a implantação de uma inovação educacional (GUIMARÃES *et. al*, 2012).

Dito de outra forma,

o desenvolvimento das chamadas escolas de massa tornou-se peça-chave não só para a assimilação de conhecimentos que seriam exigidos nos futuros postos de trabalho, tais como o aprendizado de noções de álgebra, geometria e da gramática da língua vernácula, como também dos valores que deveriam ser internalizados para a manutenção do capitalismo, tais como pontualidade, disciplina e subserviência (ZUIN, 2006b, p. 938).

Como evidenciam Trifonas e Déspres (2004), apesar de uma pressão crescente para que os professores se adaptem às tecnologias da informação e comunicação, incorporando-as às suas práticas, o “virtual” entra em conflito com a cultura preestabelecida. Na concepção atual, a natureza da escola é competitiva, focada nos resultados de testes e de avaliações sistêmicas, dotada de estruturas curriculares entendidas como representações da verdade e formando indivíduos homogeneamente. De forma relacionada, a cultura do ensino permanece marcada pelo isolamento, individualismo e privatismo, em detrimento de práticas colaborativas e colegiais⁴⁷.

Tal incompatibilidade de preceitos seria a fonte dos desacertos entre tecnologia educacional e seu uso na escola:

47 Neste sentido, Morris (2014) retoma a leitura de Paulo Freire, ao afirmar que as instituições de ensino superior são cada vez mais ambientes de “opressão, angústia e revolta reais”, alienando as pessoas que nelas trabalham e estudam e transformando-as em objetos.

lidando com máquinas “inteligentes” e “interativas”, conteúdos, formas e normas que a instituição escolar, despreparada, mal equipada e desprestigiada, nem sempre aprova e raramente desenvolve. Do ponto de vista da sociologia, não há mais como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo de socialização, ao passo que a escola (principalmente a pública) não consegue atender minimamente a demandas cada vez maiores e mais exigentes e a “academia” entrincheira-se em concepções idealistas, negligenciando os recursos técnicos, considerados como meramente instrumentais (BELLONI, 2002, p. 118).

A meio caminho entre as teses mais radicais da desescolarização e a transformação do espaço educacional, encontramos uma ampliação do que as universidades abertas já propunham. Para Prinsloo (2012c), o movimento da educação aberta não será capaz de realizar uma mudança significativa e duradoura se não atacar a base ideológica da educação, na medida em que esta serve aos interesses dos poderosos e da manutenção das desigualdades. Dito de outra forma, não cabe responsabilizar a educação livre por não conseguir mudar o *status quo*, mas ao mesmo tempo não se pode superestimar o potencial desse movimento para a eliminação de disparidades socioeconômicas que são políticas e que possuem raízes intergeracionais. Em suas palavras, “me chamem de cínico, mas não posso antever a educação, e uma educação aberta, diga-se de passagem, fazendo uma diferença nas injustiças de gênero, casta, nível cultural e nível econômico que caracterizam muitas (a maioria?) das sociedades”.

Um conflito similar ocorre em relação às significações subjacentes ao fenômeno MOOC:

Massivo e aberto sugerem que as limitações típicas da sala de aula foram superadas, incluindo as restrições das normas sociais e das estruturas de poder da relação tradicional (e disfuncional) professor-aluno. A maioria dos esforços para realizar o MOOC em qualquer sentido prático (Coursera, Udacity) começa por desporem-se da verdadeira abertura, inventando em seu lugar uma abertura parcial ou uma ideia estrategicamente enquadrada de “aberto” que pode incluir o suficiente do modelo bancário de educação para manter professores, instituições e também alunos ancorados, fixos. O reducionismo de “aberto” para significar “acesso” ou “gratuito”, por exemplo, é o resultado de uma incompreensão fundamental do que abertura na educação implica. “Gratuito” sugere um produto ou transação,

“acesso” demanda guardiões e permissões, enquanto “aberto” sugere comunidade. A abertura que o MOOC prognostica é aquela onde a agência triunfa sobre o status, onde um estudante se torna um professor, um professor se torna um estudante e todo o empenho da educação se torna uma colaboração. Não é uma abertura do tipo uma porta aberta; mas de uma mente aberta (MORRIS, 2014, s.p.).

Sobre um dos pilares da educação aberta, os recursos educacionais abertos (REA), Prinsloo relembra uma postagem de George Siemens a respeito dessa proposta inovadora, com uma comparação surpreendente: o conceito seria o “gatinho fofo” da educação *online*, algo que todos apreciam, pelo menos na superficialidade. Contudo, para Siemens, os REA poderiam somente camuflar as estruturas e ideologias institucionais, sem operar uma mudança na educação. Quase uma década depois, Prinsloo se questiona se esse gatinho não teria se transformado numa “criatura formidável”, um tigre, fazendo com que o currículo, os processos de admissão, as práticas elitistas de acreditação fossem repensados. Ainda mais, a educação livre começaria a se instituir como uma contranarrativa a partir da qual os acadêmicos dos países em desenvolvimento poderiam legitimar seus espaços de produção e disseminação do conhecimento. Em conjunto, essas características acenam com uma ruptura do cenário da educação superior ao questionarem as estruturas e sistemas subjacentes da educação.

DEESCOLARIZAÇÃO

Dando continuidade ao ponto anterior, as rápidas transformações que as tecnologias da informação e comunicação ocasionaram aos processos de aquisição e circulação do conhecimento não somente desafiam a noção tradicional do espaço escolar, mas também, em última instância, acenam com a sua niilificação.

Para Warschauer (2007, p. 48), os aprendizes autônomos podem aprender em qualquer lugar, utilizando-se de “formas poderosas de aprendizagem fora da escola”, o que torna a educação formal menos relevante. E para Williams, Karousou e Mackness (2011), na medida em que o controle da tecnologia por parte dos indivíduos aumentar, o *e-learning* não poderá mais ser entendido como

algo de “base puramente institucional ou o conjunto de atividades estreitamente definidas”.

Como ponto de partida, Lück (2008, p. 190) recupera Boaventura de Souza Santos (2005, p. 265), que por sua vez identifica uma crise de legitimidade da universidade em dois pontos principais. O primeiro, a incapacidade de transformar em realidade o discurso de democratização, mediante o acesso das classes populares ao ensino superior. E logo, a “contradição entre a reivindicação da autonomia universitária e a crescente submissão aos critérios avaliativos de eficiência e produtividade de natureza empresarial e de responsabilidade social”.

Ainda mais, o monopólio da educação superior encontra-se desafiado em cada uma de suas principais áreas de atuação: estruturação e acesso a conteúdos, suporte à aprendizagem e tutoria, curadoria da pesquisa, centro de atividades sociais e emissão de diplomas e certificados (WILLEY; HILTON III, 2009). Como consequência,

muito da retórica de hoje sobre a reforma, com seus apelos ao potencial revolucionário de universidades virtuais e dos níveis de estudos baseado em competências, sugere a obsolescência do campus tradicional, bem como a de seus métodos de ensino. Isso desperta a suspeita de que, em breve, a tecnologia será utilizada contra as universidades. E se, mais adiante, forem os professores realmente expulsos da sala de aula, vamos inaugurar de fato, uma nova era (FEENBERG, 2010, p. 191).

Além disso, mesmo o potencial da educação aberta, do ponto de vista institucional, pode se mostrar irrelevante diante da conjuntura mais ampla:

A universidade se dependura de um precipício de irrelevância e refutabilidade, bordejando tornar-se uma mera corporação de credencialismo; a aristocracia do conhecimento da academia encontra-se apinhada numa era da informação na qual a autoridade baseada na leitura, publicação e experiência é uma autoridade negligenciável. O que está acontecendo, e o por quê da Pedagogia Crítica e do MOOC serem missões críticas, não é o fato do edifício da educação ter perdido seu valor; é o fato de que agora, ao menos que aos aprendizes seja fornecida agência dentro destas paredes, eles levarão a agência para outro lugar. Eles irão embora, eles estão indo embora (queimando seus livros na montanha da Wikipedia) por que eles podem encontrar agência e informação em outro canto (MORRIS, 2014, s.d.).

Já Nyíri (2002) aborda “a natureza ubíqua da comunicação” na contemporaneidade como ponto de partida para uma filosofia da aprendizagem móvel, destacando a irrelevância das fronteiras disciplinares numa aprendizagem que se mostra cada vez mais situacional, prática e multissensorial. Junto ao potencial comunicativo de engendrar a coesão social e os laços comunitários que na perspectiva de Dewey relacionam a educação com a democracia, a aprendizagem móvel, mais que simplesmente uma evolução da educação a distância, desafia os espaços escolares tradicionais.

Aviram e Talmi (2005) identificam na literatura acadêmica uma atitude radical e extrema da desescolarização, segundo o pensamento de que as novas tecnologias de informação e comunicação são o “cavalo de Troia” do atual sistema educacional, conduzindo a sua aniquilação. Contudo, para outros autores, a questão seria de uma transformação radical, e não de desescolarização. Para Saraiva (2009), mais do que decretar a morte da escola, questionam-se seus “ideais”, desconectados da vida moderna e de suas necessidades em termos de formação. Contudo as instituições formais terão ainda grande importância para a sociedade, atuando como locais de “sujeição e subjetivação”. De forma similar,

A escola, para além de modeladora e castradora, instiga as capacidades do público que a prestigia, a “dar forma ao núcleo de sua pessoa.” Se a escola alcança esta meta ou se aproxima dela, justifica sua relevância. [...] A mentalidade dominante no interior da escola há mais de cinco mil anos é aulista e, portanto, ampara-se no falar/ditar do professor. Decretar o fim da escola ou derrubar suas paredes, desenvolvendo experiências em EaD, mesmo valendo-se das formas de TIC, pouco acrescenta ao que já se gastou no discurso sobre a EaD. Sabe-se que a tecnologia é tão antiga quanto as práticas escolares, quer sejam estas presenciais ou não presenciais. Projetos de educação, portanto, valem-se, bem ou mal, da tecnologia educacional (ROMÃO, 2008, p. 5).

Para Trevitte e Eskow (2007), a agenda de reforma educacional proposta por John Dewey, entendida como uma “reescolarização”, em contraposição à posterior “desescolarização” dos anos 1970 seria mais apropriada diante do potencial do que ele denomina “*ee-learning*”. Assim, a combinação da aprendizagem via redes eletrônicas com a aprendizagem experimental uniria as “disciplinas do mundo e as disciplinas da academia” em uma “única e poderosa prática pedagógica”.

Em contraposição a Dewey, que via a necessidade do ambiente escolar, apesar da sua artificialidade, Nyíri (2002) considera que o ambiente tecnológico da atualidade estabelece similaridades entre o mundo vivido pelas crianças e o mundo dos adultos, em termos de comunicação, socialização e acesso ao conhecimento, dissolvendo fronteiras e estabelecendo um ambiente orgânico de aprendizagem.

Bessenyei (2008) reconhece o pioneirismo de Ivan Illich e de outros adeptos da desescolarização que viam no conceito de rede a possibilidade de criar ferramentas para a produção e troca do conhecimento⁴⁸. Contudo, as reformas idealizadas, contemplando sistemas educacionais abertos, aprendizagem baseada na cooperação e no diálogo, associação orgânica entre estudo e vida cotidiana e integração de diferentes grupos sociais não passava de uma utopia em seu tempo, dada a inexistência de uma infraestrutura tecnológica e de um mercado para a indústria da informação. A situação mudou recentemente, quando essa base tecnológica passou não somente a existir, mas também alcançou um nível crítico de acessibilidade, que em tese possibilita a materialização das redes de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o clima político passou também a favorecer a aprendizagem informal, integrada a um discurso de “aprendizagem por toda a vida”.

CAMINHOS PARA NOVAS TEORIAS EDUCATIVAS

*Continuamos, sem dúvida, a precisar
de um Piaget do século XXI.*

Geviève Jacquinot

Retomando nossa justificativa e contextualização, a relativa ausência de enfoques teóricos na produção científica sobre a educação a distância pode ser considerada um entrave não somente do ponto de vista da construção do conhecimento científico, mas também para os projetos e iniciativas de sua implementação. Diante da emergência das redes sociais, da cultura da aprendizagem aberta e do compartilhamento de recursos, entre outros movimentos, entendemos que

48 Como Daniel (2012) nos relembra, a origem dos MOOCs remete ao trabalho de Ivan Illich e Siemens (2008) que já destacavam que o conceito de rede como modelo estrutural para a educação não era novo, referenciando-se às redes de aprendizagem propostas pelo profeta da sociedade sem escolas.

esse campo também acena com a possibilidade para uma necessária renovação teórica. Mas como chegar a ela?

Como consideração prévia, surge o debate acadêmico a respeito da necessidade/validade de uma “teoria da aprendizagem para a era digital”, no sentido de questionar se as teorias existentes atendem às necessidades e práticas dos estudantes, diante do avanço tecnológico e da reconfiguração dos espaços tradicionais da educação. Neste sentido, o desenvolvimento de uma nova teoria pode ser concebido segundo dois objetivos: substituir teorias anteriores que se tornaram obsoletas ou desenvolver essas teorias passadas, sem descartá-las, mas abrangendo novos aspectos que não poderiam ser explicados antes.

Devlin, já em 1989, traçava algumas linhas de ação para solidificar a teorização no campo da EaD. Em primeiro lugar, conceitos familiares como “distância”, controle” e “autonomia” precisam ser elevados ao nível de construtos teóricos para se tornarem objetos de um “estudo desapaixonado”. Como segunda estratégia geral, Devlin propõe abandonar a busca de uma teoria da educação a distância “abrangente” e única, dando lugar ao “empirismo rigoroso” e à “conceitualização modesta” para “gerar proposições estáveis de certa generalidade”. E uma última estratégia seria unir estudo e prática mais estreitamente, inclusive as competências e “experiências intuitivas” daqueles que atuam no campo com “as habilidades clínicas de examinar problemas indeterminados” dos acadêmicos.

A partir da revisão de literatura, McIsaac e Gunawardena (1995) identificam três estratégias para a definição teórica da educação a distância. A primeira seria estabelecer uma abordagem multi e interdisciplinar. A segunda seria considerar a aprendizagem de adultos diferente da aprendizagem de jovens e crianças, incorporando a perspectiva andragógica de Knowles. Finalmente, perspectivas culturais na elaboração de problemas de pesquisa sugerem a adoção da análise comparativa para a elaboração teórica.

Perraton (2000) comenta que os *insights* teóricos na educação a distância provêm de teorias educacionais e sociológicas mais gerais do que de uma tentativa própria de desenvolvimento teórico. A partir delas, a autora enumera quatro tradições do pensamento educacional que poderiam ser aplicadas ao caso da educação a distância. A primeira se baseia no reconhecimento da impossibilidade de a escola atuar como ferramenta de igualdade social e de acesso, com um viés sociopolítico na geração de problemas de pesquisa. Já a segunda linha contesta essa premissa, com a identificação das particularidades da

escola como mecanismo de desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Já as teorias da aprendizagem surgem como fio condutor de uma terceira agenda de pesquisa em educação a distância, buscando identificar as condições através das quais os estudantes aprendem. Finalmente, o neomarxismo, entendido como a tradição crítico-reprodutivista, examina como a educação a distância atua na reprodução das estruturas sociais.

Mais especificamente, Birocchi e Pozzebon (2011), ao examinarem cinco “teorias seminais da educação a distância”, chegaram a três categorias gerais de desenvolvimento teórico: o contexto da sociedade industrial e pós-industrial, o conceito de distância, e a ação comunicativa. Através dessas categorias, segundo os autores, seria possível aprofundar os fundamentos teóricos da modalidade, com a apropriação de contribuições da sociologia e da filosofia.

Já Lionarakis (2008), com base na epistemologia de Demou (1990), afirma que para cada teoria deve haver uma tecnologia testada empírica e metodologicamente. Revertendo o argumento, cada tecnologia, para ser eficaz e produzir resultados, pressupõe uma teoria existente⁴⁹. Finalmente, essas mesmas teorias são testadas empiricamente, conforme são moldadas, o que exige que elas sejam operacionais, levando à conclusão, portanto, de que teoria e prática são indissociáveis na educação a distância.

Justamente no momento em que se escreve, essa prática encontra-se em plena ebulição. Contudo, se por um lado as iniciativas no campo da tecnologia educacional vêm ao encontro dos anseios de pensadores que vislumbravam revolucionar o próprio conceito de educação, elas ocorrem com motivações muito específicas:

As propostas radicais dos anos 1960 e 1970 estão sendo redescobertas, agora que sua promessa é finalmente realizável graças à inovação tecnológica. Mas seu impulso utópico foi perdido, sua política estripada e tudo tem que ser “monetizado” como parte de uma massiva rodada de cercamentos na qual *start-ups* em busca de lucro e megacorporações colonizam o mercado educacional cativo (BEASLEY-MURRAY, 2013, s.p.).

49 Sustentando esse argumento, também podemos considerar que “a boa pesquisa não necessariamente se inicia com a teoria. De fato, como argumentado, muito dela vai se iniciar com um problema. Mas precisamos saber então qual o ponto de partida teórico para planejar e justificar nossa abordagem de pesquisa (PERRATON, 2000, p. 4).

Ainda segundo esse autor, seria uma “tragédia e escândalo” o fato de tradicionais universidades de pesquisa permitirem essa situação, dando as costas ao corpo de pesquisa educacional e ao conhecimento bem estabelecidos em função do apelo mercadológico da tecnologia educacional. E conforme alerta Hostins (2003), “se não observada a necessária vigilância ontológica e epistemológica, [a educação, a ciência e a tecnologia] podem resultar num apego espontâneo e instrumental às aparências, ou revelar uma construção abstrata de hipóteses autoconfirmadoras que dispensam o controle empírico”.

Com essas considerações em conta, que rumos encontramos em nosso corpo de pesquisa para a teorização em EaD? Um primeiro caminho seria a emergência do “Paradigma Educacional Emergente, Ecosistêmico ou Complexo”, fortemente marcado pelo pensamento de Edgar Morin e caracterizado por uma

visão de que o conhecimento é construído a partir de intercâmbios nutridores entre sujeitos e objeto, mediante diálogos, interações, transformações e enriquecimentos mútuos, em que nada é linear ou preestabelecido, mas, sim, relacional, indeterminado, espontâneo, criativo e novo. Assim, percebe-se que o atual modo de ensinar não dá conta das novas evidências acerca da subjetividade humana. Já temos embasamento suficiente para legitimar uma transformação no ensino, sabendo que não se aprende linearmente, mas mobilizando todas as diversas dimensões do ser humano para facilitar a reconfiguração do conhecimento ao ser incorporado pelos alunos, e descobrir e atribuir sentido próprio às informações provenientes quer dos professores e dos textos quer dos diálogos estabelecidos nas salas de aula. É desse processo que surge um conhecimento que permite ao aprendiz sobreviver e transcender, a partir de uma relação dialética entre o saber e o fazer que se realiza a partir da participação de outras dimensões humanas, entre elas a sensorial, a intuitiva, a emocional e a racional, dimensões essas que sabemos não dicotomizadas nem hierarquizadas, mas complementares (MORAES, 2004a, p. 204 *apud* ARAÚJO, 2007, p. 521).

Diante dessas atribuições, a educação a distância poderia ser então pesquisada segundo o paradigma da aprendizagem emergente, entendida como

aprendizagem que emerge da interação entre pessoas e recurso, na qual os aprendentes organizam e determinam tanto o processo como

em alguma extensão os objetivos da aprendizagem, ambos imprevisíveis. A interação é em vários sentidos auto-organizada, mas mesmo assim requer alguma limitação e estrutura. Ela pode incluir redes virtuais ou físicas, ou ambas (WILLIAMS, KAROUSOU; MACKNESS, 2011, p. 41).

Com base nessas tendências, e entendendo a necessidade de uma mudança na concepção epistemológica da educação, Araújo (2007) propõe ambientes de aprendizagem dotados de maior autonomia dos estudantes, com reconhecimento de diferentes estilos de aprendizagem e possibilitando a construção individual e coletiva do conhecimento.

Junto à aprendizagem emergente, o outro rumo teórico identificado em nosso corpo de pesquisa gravita ao redor das redes de aprendizagem, da convivialidade e do conectivismo. De maneira geral,

As teorias de aprendizagem organizacional e de criação do conhecimento propostas pelo eLearning 2.0, hiperaprendizagem e conectivismo expressam a esperança de que o estabelecimento de redes amparado pela tecnologia avançada possa pôr fim à natureza fragmentada da modernidade e se tornar uma ferramenta de reintegração. Existe um desejo de diminuir a alienação do mundo da escola tradicional com a ajuda dos fluxos de informação através das redes sociais do mundo virtual e das áreas criativas da aprendizagem. Falamos de comunidades em rede, ambientes orgânicos e abertos de aprendizagem, do entrelaçamento das atividades do dia a dia com a aprendizagem, do desaparecimento gradual das fronteiras entre aprendizagem espontânea e tradicional, da associação entre infância e idade adulta. Ainda que este desejo fosse somente uma utopia na era das primeiras e radicais críticas à escola, ou quando as primeiras teorias da aprendizagem em rede apareceram, a extrapolação das sementes das tendências existentes, hoje, no ambiente globalizado da sociedade da informação, criando novas formas de integração dos espaços virtuais das redes sociais, tornou-se prática comum (BESSENYEI, 2008, p. 11).

Visionário da Internet, das redes sociais, da educação digital? O resgate da obra de Ivan Illich é uma tendência num momento em que, por um lado, a educação formal evidencia que a obtenção de diplomas não é garantia de conhecimento ou de acesso ao mundo profissional e que, por outro, observamos o poder das tecnologias de informação e comunicação para a consecução da educação não

formal. Em seu entender, o preconceito embutido na mudança de paradigma em direção ao ensino centrado no aluno pode ser explicado pelo poder: “a instrução livre e competitiva é uma blasfêmia para o educador ortodoxo” (ILLICH, 1973, p. 42).

Connel (2009) também recupera o pensamento de Illich, relacionando as redes de aprendizagem com a “natureza profundamente social das plataformas e tecnologias digitais”, entendidas como meio de expressão coletiva. Outro aspecto de destaque do pensamento de Ivan Illich é o conceito de convivialidade e de ferramentas de convivialidade. Para Connel, citando diretamente as palavras do “padre-rebelde”, a “liberdade individual realizada em interdependência pessoal” seria uma forma acertada de descrever a natureza das relações educacionais, desejadas na atualidade e impactadas pela tecnologia da informação e comunicação.

Já Watters (2014a) examina o conceito de ferramentas conviviais de Illich, argumentando haver uma distância entre todo o alvoroço a respeito das “tecnologias disruptivas” e “revolucionárias” e o verdadeiro estado da arte da indústria de tecnologia educacional. Um primeiro desafio residiria no fato de que muitas das tecnologias atuais são meramente transacionais, não possibilitando que os estudantes tenham controle de sua própria aprendizagem e de seus espaços pessoais *online*. Logo, tecnologias conviviais somente poderiam existir “de mãos dadas” com uma sociedade convivial; neste sentido, o cerne da questão é político, e não tecnológico⁵⁰. Assim, não existiria um “conserto tecnológico” para a educação se as desigualdades criadas e reforçadas pela própria educação não forem confrontadas diretamente. E dessa forma, apesar da aparente liberdade, as tecnologias atuais atuariam no sentido de centralizar ainda mais o poder e a exploração e o controle institucionais.

50 Neste sentido, a obra de Ivan Illich, ao se contrapor às ferramentas manipulativas, aquelas tecnologias que bloqueiam a adoção de outras opções e escolhas (vide o automóvel e suas tecnologias associadas, em função das quais o transporte público é relegado), inspiraram o desenvolvimento da computação pessoal, entendida como ferramenta de liberação individual. O pioneiro tecnológico Lee Felsenstein relata como a descrição do rádio popular, utilizado como ferramenta convivial na América Central, serviu de modelo para o desenvolvimento do computador pessoal (PC), como uma forma de “mudar as regras do jogo”, em antagonismo aos computadores mainframes, pertencentes a grandes empresas e organizações que exerciam e controlavam o acesso à computação (LEVY, 1994). Posteriormente, a ética hacker desses pioneiros culminará no movimento do software livre, similar à filosofia da convivialidade em sua proposição de promover a autonomia e a liberdade dos usuários da tecnologia.

As redes de aprendizagem caracterizariam “um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu meio ambiente” (ILLICH, 1973, p. 83). Esse sistema responderia a três objetivos distintos: proporcionar àqueles que desejassem aprender os recursos necessários; facilitar a troca e o intercâmbio do conhecimento por parte daqueles que estivessem dispostos a fazê-lo e, finalmente, proporcionar espaços abertos de debate e discussão. Para Illich, isto seria possível através de quatro redes⁵¹. A primeira, uma rede de “objetos de aprendizagem”, significando “coisas” a serem utilizadas no processo educacional. A essa rede de objetos educacionais seguiria uma rede de troca de habilidades, onde pessoas com interesses compartilhados aprenderiam umas com as outras; uma rede de localização de pares/especialistas que se dispusessem a atuar como tutores, e finalmente uma rede de serviços e recursos direcionada aos profissionais da educação.

Com base na crítica realizada tanto por Paulo Freire como por Ivan Illich às instituições educacionais, uma “reconstrução da educação” utilizaria ferramentas convivias para enfrentar os desafios políticos e culturais da contemporaneidade e para conformar indivíduos capazes de negociar as complexidades de nosso modo de vida atual. Em outras palavras,

Relações sociais de suporte mútuo, de diálogo e de interação presentes em situações de aprendizagem crítica podem promover a cooperação, a democracia e os valores sociais positivos, assim como satisfazer as necessidades de comunicação, estima e aprendizagem politizada. Enquanto a educação de massa moderna tendeu a enxergar a vida de forma linear, com base em modelo impressos e desenvolveu pedagogias que fragmentaram a experiência em momentos discretos e pequenos fragmentos de comportamento, as pedagogias críticas produzem habilidades que permitem aos indivíduos melhor navegarem e sintetizarem múltiplos domínios e desafios da vida contemporânea, a educação deweyana se focou na resolução de problemas, em projetos orientados a objetivos e na coragem de experimentar, enquanto Freire desenvolveu pedagogias críticas e Illich ofereceu

51 “Oxalá tivéssemos outra palavra com menos conotações de armadilha, menos batida pelo uso corrente e mais sugestiva pelo fato de incluir aspectos legais, organizacionais e técnicos” (ILLICH, 1972, p. 129). A queixa do filósofo parece perder seu sentido, dado o significado positivo que o termo possui na atualidade, devido ao potencial democrático da Internet e da atuação em rede.

concepções oposicionais de alternativas às insituições opressivas (KHAN; KELLNER, 2007, p. 442-443).

Kop e Hill (2010) também percebem os paralelos entre as “redes comunitárias” de Illich e as redes digitais que sustentam a ideia de conectivismo. Contudo, esses autores enxergam uma limitação nessa apropriação, na medida em que as redes *online*, com sua cultura dominante e diversidade de participantes se impoariam às redes locais, com seus valores e cultura próprios, desviando-se assim da visão de Illich.

Por sua vez, situada numa terceira geração de teorias pedagógicas da educação a distância, o conectivismo defende que a aprendizagem é o processo de construção de redes de informação, contatos e recursos aplicados a problemas reais. Uma de suas características mais controversas é justamente a premissa de que a resolução de problemas e processamento da informação podem ser realizados por máquinas, ou seja, a aprendizagem poderia ocorrer fora dos seres humanos. Este ponto situa o conectivismo no contexto da teoria ação-rede, a qual também não diferencia os objetos físicos das convenções sociais e das instâncias híbridas entre os dois (ANDERSON; DRON, 2010).

Como crítica, porém, o debate sobre conectivismo, autonomia e emergência na aprendizagem em redes possuiria “subentendidos normativos”, sendo concebidos como fins em si mesmos. Em outras palavras, a aprendizagem somente ocorreria se “todos tivessem acesso à Internet e todos estivessem conectados a todos os demais” (WILLIAMS, KAROUSOU; MACKNESS, 2011, p. 41). Neste sentido, faz-se necessário observar como o conectivismo e outras novas propostas teóricas são influenciadas ou não pelo determinismo tecnológico.

Em último lugar, as pedagogias críticas, com forte influência de Paulo Freire, são retomadas nos debates estabelecidos no periódico *Hybrid Pedagogies*. Assim, a pedagogia crítica digital pode orientar a adoção dos MOOCs em oposição aos cursos centrados no conteúdo e no modelo de “sábio no palco”⁵², assim como foram adotados pelas grandes plataformas de educação *online*. Neste sentido, o MOOC entendido como uma estratégia poderia enfatizar a agência

52 Como característica, os xMOOCs têm grande ênfase em videoaulas, produzidas de diversas formas (captura de aulas reais, aulas gravadas em estúdio, aulas gravadas de forma mais artesanal pelos professores) e operacionalizadas segundo diferentes estratégias (duração, periodização); entretanto, baseiam-se na concepção de aprendizagem como transferência de conhecimento.

do aprendiz, entre outras teses freirianas. Dessa forma, concebê-los dialogicamente, ao contrário de receptáculos de conteúdo e reconhecê-los como espaços de ação conjunta para o “desvelamento do mundo” refletiriam uma abordagem da pedagogia crítica no universo digital (MORRIS; STOMMEL, 2014a).

Em relação às críticas realizadas sobre a proposta de Siemens encontram-se os argumentos de que a teoria do conectivismo permanece no plano de abstração filosófica, sem validação empírica (VERHAGEN, 2006 *apud* KOP; HILL, 2010). Além disso, para Kerr (2007 *apud* KOP; HILL, 2010), sua base teria sido já desenvolvida anteriormente, sendo que sua alta exposição ao debate acadêmico seria fruto da visibilidade alcançada através das redes sociais. Nesse sentido, o conectivismo seria essencialmente um prolongamento do construcionismo de Seymour Papert e da cognição ativa de Aldrich Clark, situada agora num contexto de transformação do sistema formal de ensino e dos modos de acesso à informação e ao conhecimento.

E logo, como notam Anderson e Dron (2010), as teorias conectivistas seriam mais “teorias do conhecimento”, sendo, portanto, difíceis de serem traduzidas em modelos pedagógicos. Apesar da repercussão que o conectivismo trouxe, gerando artigos “especulativos e teóricos”, a efetivação prática e as análises subsequentes são “equivocadas”, nas palavras desses autores. Neste sentido, como nota Garrison (2000), a teorização em educação a distância deve refletir o que acontece no campo da prática. Contudo, uma vez que o desenvolvimento teórico de forma geral é considerado insuficiente na EaD, esse autor defende que presenciaremos uma gama de teorizações voltadas para as necessidades educacionais e tecnológicas específicas; somente em um segundo momento, de equalização entre teoria e prática, é que sínteses teóricas de grande alcance e modelos preditivos poderiam ser desenvolvidos.

Como conclusão, embora uma mudança de paradigma possa estar por acontecer e uma nova epistemologia possa dela emergir, a contribuição atual do conectivismo não merece ser considerada como uma teoria em seu próprio domínio.



CONSIDERAÇÕES

Através deste recorrido mapeamos a contribuição teórica acadêmica contemporânea para a análise da educação a distância, entendida como uma modalidade da educação. Dessa forma, retomando os objetivos propostos, e, como síntese, realizamos as seguintes considerações:

- i) Em termos de teorias clássicas da filosofia, política, sociologia e antropologia da educação, os chamados “fundamentos da educação”, encontramos o uso desse referencial teórico na discussão da EaD. Ainda que de forma restrita, em relação à produção acadêmica quando considerada em relação ao todo, autores clássicos com John Dewey, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Michel Foucault e Ivan Illich são recuperados pelos autores de nosso corpo de pesquisa na análise do fenômeno da educação a distância. De forma relacionada, esta discussão também incorpora conceitos consolidados da análise crítica da educação, principalmente nos eixos que denominamos “EaD como instrumento sociopolítico” e “O tecnicismo revisitado”, no que toca sua relação com o contexto político, econômico, cultural e histórico.

- ii) Como decorrência da consideração anterior, identificamos que a fundamentação teórica do debate acadêmico sobre a educação a distância translada, em grande medida, as mesmas discussões sobre a educação entendida de forma mais ampla, ao novo contexto de aplicação. Assim, identificamos tanto as visões críticas, herdeiras do pensamento crítico-reprodutivista, como as propostas de superação e emancipação defendidas por uma concepção progressista da educação.
- iii) Por sua vez, o eixo “Fronteiras teórico-pedagógicas da EaD” faz um uso mais restrito do pensamento clássico dos fundamentos da educação. Ao se tratar de um posicionamento que investiga e projeta uma realidade futura, tanto conceitos como autores são destacados, quando o são, como ponto de partida, uma base a partir da qual uma mudança de paradigmas seria realizada. Por outro lado, certos paradoxos inerentes à relação ambivalente da educação entendida como instrumento ora de emancipação, ora de dominação e de reprodução do status social vigente, também fazem referência direta ou indireta às discussões tradicionais da sociologia e da filosofia da educação. Ressaltamos, contudo, que tal uso é limitado como forma de estabelecer um contexto. A exceção a essa afirmação é o resgate da obra de Ivan Illich, tanto no que concerne à desescolarização atualizada no panorama da educação aberta *online*, como das tecnologias da convivialidade que são referenciadas como base para o desenvolvimento da teoria da educação em rede e, mais recentemente, do conectivismo.
- iv) Geograficamente, e considerando os critérios da coleta de dados, as limitações idiomáticas e culturais nesse processo, e mesmo os nossos objetivos de pesquisa, nosso corpus é predominado pela produção acadêmica brasileira. No âmbito internacional, o seguinte país com maior presença em número de textos é os Estados Unidos, fato que pode ser relacionado com a liderança dessa nação tanto no desenvolvimento da tecnologia educacional como na produção de conhecimento científico. Já países como Reino Unido e Canadá possuem representação devido a tradições de pesquisa e prática na educação a distância, respectivamente as universidades abertas e a aprendizagem em redes. De certa forma, tanto Brasil como Estados Unidos e Austrália possuem em comum o desafio da dimensão continental em relação à oferta das

instituições educativas, justificando assim a presença de autores desta última nação em nosso corpo de pesquisa.

- v) Quanto à distribuição temporal, identificamos uma forte concentração dos textos a partir do novo século. Logicamente, tal fato é reflexo do próprio desenvolvimento tecnológico e de sua respectiva aplicação ao campo educacional. Porém, também é preciso considerar um viés na coleta de dados, à medida que privilegiamos as fontes eletrônicas em todos os formatos de disseminação. Assim, como fenômeno relativamente recente, a publicação acadêmica eletrônica se consolida somente no período assinalado. Também destacamos a presença do último quinquênio de análise, que reflete as discussões relacionadas com o nosso último eixo de análise, num momento em que as instituições formais de ensino são postas em xeque como espaço educativo privilegiado diante da emergência das redes sociais e das iniciativas de educação aberta, massiva ou não.
- vi) No que tange aos canais de disseminação científica, nosso corpo de pesquisa foi composto em sua maioria por artigos científicos publicados em periódicos. Esta afirmação, entretanto, deve levar em consideração o próprio procedimento de coleta dos dados, com foco em revistas científicas eletrônicas e portais de publicação acadêmica, como nas práticas institucionalizadas do *ethos* científico. Em relação aos veículos, identificamos que revistas científicas consolidadas no campo da educação como *Educação & Sociedade* e *Educação & Pesquisa* abrem seus espaços para esse tipo de análise de forma pontual. Por sua vez, no âmbito internacional, títulos como *E-Learning*, *Journal of Distance Education* e *International Review of Research in Open and Distance Learning* também trazem discussões teóricas, para além das perspectivas tecnológicas, organizacionais e didáticas da EaD. A pontualidade da produção teórica também se revela nos eventos científicos: ainda que identifiquemos publicações com esse viés, sua presença é relativamente pequena em relação à produção total. O destaque no mapeamento dos canais de disseminação, mais que a chamada literatura cinzenta, mas com a possibilidade de ser classificada como tal, é a chamada “blogosfera”. Assim, a autopublicação nas redes sociais permite que acadêmicos analisem os impactos dos movimentos atuais relacionados à educação a distância, pautados tanto pela

tecnologia educacional (no sentido empresarial e capitalista) como de movimentos ditos emancipatórios, no caso da educação aberta, sem as restrições das revistas científicas tradicionais. Ao mesmo tempo, como meios de comunicação que incorporam em sua própria concepção a participação de um leitor-usuário, produtor de informações em debates abertos, os blogs acadêmicos também se prestariam ao tipo de debate que buscamos analisar.

- vii) Em relação à contribuição teórica dos fundamentos da educação para o debate da educação a distância, consideramos que a categorização *a priori*, dividida em três eixos de análise resultou numa abordagem válida e coerente. Neste sentido, podemos considerar que os eixos, não somente os temas (códigos) se relacionam entre si, na medida em que “o tecnicismo revisitado” pode ser compreendido como um caso particular de núcleos como “educação e sistema produtivo” (com destaque para o neoliberalismo), educação e poder (conforme a sociedade de controle contribui para a desumanização e para a alienação), além de possuir fortes componentes ideológicos. Já o eixo das “fronteiras teórico-pedagógicas da EaD” também se vincula a esse primeiro eixo norteador, pois as mudanças de paradigma abordadas pelos autores de nosso corpo de pesquisa têm como ponto de partida uma ruptura com a concepção de educação tradicional, fortemente marcada pelas instituições formais e com suas respectivas críticas. Ainda mais, no campo epistemológico, o futuro da teorização em EaD acena de maneira inequívoca para o rompimento com a tradição do realismo epistemológico, relacionado tanto com o tecnicismo quanto com a educação e o poder.
- viii) Uma discussão que se mostra bastante atual, com a utilização dos aportes teóricos dos chamados crítico-reprodutivistas, especialmente Pierre Bordieu, relaciona a educação a distância com o neocolonialismo, num conflito de forças entre a hegemonia e a diversidade cultural. Particularmente durante a realização desta pesquisa, o movimento dos cursos *online* massivos, os MOOCs, atingiu seu auge. Entre a retórica de sua justificativa, muitos autores identificaram a promessa de se levar a educação superior a países emergentes, uma proposta neocolonialista. Intencionalmente ou não, ela resultaria na imposição de uma cultura hegemônica, resultando, portanto, em violência simbólica.

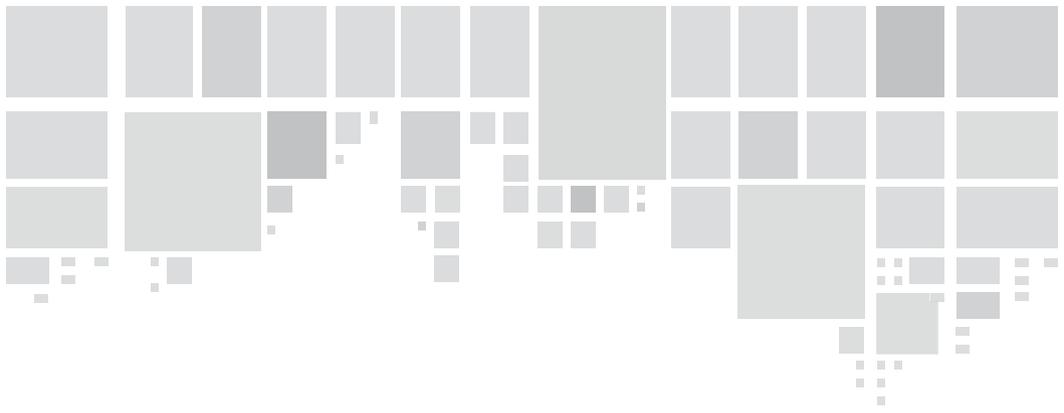
- ix) A questão da formação docente também aparece como uma preocupação por parte dos autores analisados. Por um lado, o credencialismo progressivo surge como uma expressão do viés neotecnicista, interpretado como um exercício de poder mais do que como exercício de autonomia e de empoderamento do professor. E de forma relacionada, a formação de professores através da EaD também é identificada com o sistema dualista de ensino, na medida em que é viabilizada de forma precária ou como formação aligeirada, mesmo na iniciativa pública.
- x) Como categoria de análise emergente a partir dos próprios dados, encontramos um eixo de discussão transversal com a utilização de conceitos da filosofia da tecnologia como base de contextualização, especificamente nas discussões relacionadas com o tecnicismo. Assim, mais que adotarem por si próprios visões deterministas, fetichistas ou emocionalmente carregadas da tecnologia educacional, os autores de nosso corpo de pesquisa buscam através da crítica superar essas visões reducionistas. Identificamos assim um posicionamento que se distancia da tecnologia como entidade neutra de valores e cujo desenvolvimento autônomo leva inevitavelmente a fins extremos, sejam eles positivos ou negativos. Como proposta de superação, principalmente o trabalho de Andrew Feenberg situa a tecnologia como palco de um conflito de forças dos agentes históricos e sociais do nosso tempo.
- xi) Como ponto de destaque na crítica da educação a distância encontramos uma marcada presença de textos que abordam a massificação e comoditização da educação, fruto dos movimentos neoliberais, como índices da nova configuração dessa modalidade, com a atribuição de um sentido negativo a esses movimentos. A educação superior privada proporcionaria, neste sentido, uma conformação desumanizadora, marcada pela compreensão da educação como transferência de conhecimento e redutora da importância do papel docente.
- xii) A favor da necessidade de uma maior teorização nos estudos da educação a distância, incluindo-se aqui as perspectivas e autores clássicos, vários de nossos autores criticam o desconhecimento dessa fundamentação teórica, por parte de empreendedores da tecnologia educacional. Ao se apresentarem como “inovadoras”, propostas como a sala de aula invertida ignoram um passado histórico e consolidado no campo da

teoria da educação, inclusive os limites e falhas dessas iniciativas, constituindo uma espécie de “amnésia”. Adicionalmente, essa ingenuidade teórica também dificultaria um diálogo acadêmico fundamentado a respeito do fenômeno EaD.

- xiii) Em relação à caracterização da produção acadêmica no campo, identificamos algumas tendências. Contudo, ao optar por um enfoque qualitativo de pesquisa, reconhecemos a limitação de chegar a uma descrição representativa e generalizável. Como características valorativas apontamos a fragmentação desse tipo de produção, sem que houvesse a identificação de escolas ou grupos de pesquisas dedicados a uma análise sociofilosófica da EaD. Essa atuação pode ocorrer de forma individual e isolada, como linha de pesquisa de um determinado autor, como são os exemplos de Raquel Goulart Barreto e Maria Lucila Pesce, no Brasil.
- xiv) Em nossa análise identificamos também o que pode ser considerada uma reabilitação do pensador Ivan Illich. Polêmico em seu tempo, fortemente criticado por sua crítica radical da escola, na atualidade esse autor é recuperado e citado como um antecessor da aprendizagem em rede e do conectivismo, através de suas “redes de aprendizagem” e da “convivialidade”. Mas apesar de ser um aspecto relevante da obra de Illich, a crítica da comoditização, no sentido marxista do termo, e da fetichização da educação, não foi localizada em nosso corpo de pesquisa. Desta forma, a ocorrência de citações do filósofo austríaco localiza-se somente nesse terceiro e último eixo de nossa análise, o que resulta uma lacuna importante em sua crítica da educação institucionalizada. Dito de outra forma, a mercantilização da EaD não é contraposta à convivialidade, ou seja, uma relação entre a compreensão da educação como instrumento sociopolítico, afetada intensamente pela tendência neotecnicista, e as novas formulações teóricas na EaD parecem ter passado despercebidas pelos autores que analisamos.
- xv) Finalmente, o pensamento de Ivan Illich também mostra atualidade, ainda que de forma um tanto difusa, no entendimento das tecnologias conviviais em oposição à concepção da tecnologia educacional moldada como lógica de mercado. Assim, uma tecnologia de educação a distância marcada pela convivialidade teria a vocação de servir à própria sociedade que a utiliza,

com a participação espontânea e voluntária de seus membros, que passam eles mesmos a controlar suas ferramentas e tecnologias, em detrimento dos gerentes e de especialistas.

Como consideração final, e tomando como referência este último ponto, acreditamos que as contribuições das teorias clássicas da filosofia, política, sociologia e antropologia da educação, com referenciais teórico-metodológicos e autores consagrados, são essenciais para informar o debate acadêmico sobre a educação a distância, delineando caminhos para uma efetivação prática conjugada com uma rigorosa análise científica – práxis – para apontar não somente seus riscos, mas também seu potencial emancipador.



REFERÊNCIAS DO CORPO DE PESQUISA

- ADAMS, Jonathan. Then and now: lessons from History concerning the merits and problems of distance education. **Studies in Media & Information Literacy Education**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2007. Disponível em: <http://utpjournals.metapress.com/index/g03858486w153w74.pdf>.
- ALBIRINI, Abdulkafi. The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. **Educational Technology & Society**, v. 10 n. 1, p. 227-236, 2007. Disponível em: http://www.ifets.info/journals/10_1/20.pdf.
- ALMEIDA, Maria Elizabete Biaconcini de. Educação a distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. *In*: Congresso Ibero-americano de Informática na Educação, 6, 2002, Vigo, **Anais...**, Vigo, 2002. Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBIE.pdf>.
- ALMEIDA, Maria Elizabete Biaconcini de. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.hp?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso.

- ANDERSON, Terry, DRON, Jon. Three generations of distance education pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n.3, p. 80-97, mar. 2010. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826>.
- ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36, p.515-551 set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a10v1236.pdf>.
- ARMSTRONG, Lloyd. Coursera and MITx: Sustaining or disruptive? **Changing Higher Education**, 6 ago. 2012. Disponível em: <http://www.changinghighereducation.com/2012/08/coursera-.html>.
- ARNOLD, Rolf. Will distance disappear in distance studies? Preliminary considerations on the didactic relevance of proximity and distance. **The Journal of Distance Education**, v. 14, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/151>.
- ARTUSO, Alysson Ramos. Subjetivação e a educação através da internet. **Educar**, Curitiba, n. 26, p. 115-129, 2005. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/4723/3651>.
- ATHILL, Catherine. Towards ethical distance education? **Open Learning**, v. 16, n. 1, p. 85-87, 2001. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680510020027151?journalCode=copl20>.
- AUSTIN, Eric K. Limits to technology-based distance education in MPA curricula. **Journal of Public Affairs Education**, v. 15, n.2, p. 161-176, 2009. Disponível em: <http://www.naspaa.org/JPAEMessenger/Article/Vol15No2-SP2009/Austin.pdf>.
- AVIRAM, Aharon; TALMI, Deborah. The Impact of Information and Communication Technology on Education: the missing discourse between three different paradigm. **E-Learning**, v. 2, n. 2, p. 169-191, 2005. Disponível em: http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=2&issue=2&year=2005&article=6_Aviram_ELEA_2_2_web.

- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>.
- BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104 – Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>.
- BARRETO, Raquel Goulart. A educação a distância no discurso da “democratização”. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 6, n. 13, p. 43-55, maio-ago. 2011. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq13/4_a_educacao_cp13.pdf.
- BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**, v. 30, n. 1, 41-59, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2012v30n1p41/22184>.
- BATES, Tony. What’s right and what’s wrong about Coursera-style MOOCs? **Online Learning and Distance Education Resources**, 5 ago. 2012. Disponível em: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/>.
- BATISTA, Ana Carla Schivianato; GOMES, Luiz Roberto. Educação a Distância: Perspectivas de formação para adaptação ou emancipação? ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – UNIREDE, Ouro Preto, 3-5 de outubro de 2011.
- BATISTA, Wagner Braga. Educação a distância e as novas clivagens educacionais. **Revista PUC Viva**, n. 24, p. 5-19, 2005. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r02.htm.
- BEASLEY-MURRAY, Jon. Eric Mazur and the suppression of a utopian past. **Posthegemony**, 8 jun. 2013. Disponível em: <https://posthegemony.wordpress.com/2013/06/08/eric-mazur-and-the-suppression-of-a-utopian-past/>.

- BEASLEY-MURRAY, Jon. From here. **Posthegemony**, 13 jan. 2015. Disponível em: <https://posthegemony.wordpress.com/2015/01/13/from-here/>.
- BEHLING, Hans Peder; BAIL, Lucia Dagmar Rupp. Neo-pragmatismo e análise de comunicação e linguagem de EaD na UNIVALI. *In: Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Curitiba, 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1539-1.pdf.
- BELL, Frances. Connectivism: its place in theory-informed research and innovation in technology enabled learning. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12.3, p. 98-118, mar. 2011. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1664>.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, a. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf.
- BENAKOUCHE, Tamara. Educação a distância (EaD): uma solução ou problema? *In: Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS*, Petrópolis, 23 a 27 out. 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0232.doc>.
- BESSENYEI, István. Learning and teaching in the Information Society: elearning 2.0 and connectivism. **Revista de Informatica Sociala**, a. V, n. 9, p. 4-14, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2010/06/ris9-iunie-2008.pdf>.
- BIROCCHI, Rene; POZZEBON, Marlei. Theorizing in Distance Education: the critical quest for conceptual foundations. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 7, n. 4, p. 551-544, dec. 2011. Disponível em: http://jolt.merlot.org/vol7no4/birochi_1211.htm.
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. *In: SILVA, Marcos (org.) Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>.

- BOHADANA, Estrella; VALLE, Lílian. O quem da educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 551-606, set.-dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300011&lng=en&nrm=iso.
- BORGES, Eliane Medeiros. A autoria do professor em educação a distância: a percepção do aluno. **Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 50, p. 95-108, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/download/364/523>.
- BRINT, Michael. **Being digitally educated, Dewey, technology, and distance learning**, s.d. (mimeo). Disponível em: <http://people.cs.uchicago.edu/~varmaa/fusion/websit/proximity/paper1.htm>.
- CARVALHO, Alex Moreira. Educação a distância: esboço de uma análise ético-política. **Revista PUC Viva**, n. 24, 2005. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r04.htm.
- CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais** (Tese de Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=188750.
- CARVALHO, Jaciara de Sá. A formação para a cidadania na educação superior a distância: para além do direito ao acesso. *In*: **ESUD 2012 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Recife, 19 a 21 ago. 2012.
- CARVALHO, Ana Verena; MATTÁ, Alfredo Eurico Rodrigues. Paulo Freire e EaD: campo de múltiplas relações. *In*: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância - CIAED, Curitiba, 2 a 5 de setembro de 2009. **Anais...** Disponível em: www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007104611AM.pdf.
- COELHO, Maria de Lourdes. Reflexões sobre a expansão universitária através dos programas UAB e REUNI, no uso da modalidade educacional a distância. *In*: 15º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2009. **Anais...** Disponível em: www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009183124.pdf.

- CONNEL, John. Good and bad eLearning: how do we tell one from the other? **Professional Educator**, v 8 n. 3, p.24-27, set. 2009. Disponível em: http://www.johnconnell.co.uk/files/eLearning_JConnell.pdf.
- CUNHA, Marta Lyrio da Cunha; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Concepção emancipatória: uma orientação na formação continuada a distância de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 133-148, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2579&dd99=pdf>.
- DANIEL, Jon. Making Sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 3, n. 18, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5334/2012-18>.
- DAVIES, R., HOWELL, S., PETRIE, J. A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998-2007. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, p. 42-56, v. 11, n. 3, oct. 2010. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/876/1607>.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e Educação a Distância: uma aliança possível. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 273-285, jul./dez., 2003. Disponível em: www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero20.pdf.
- DERK, Ian. Pedagogy, prophecy, and disruption **Hybrid Pedagogy**, 28 set. 2014. Disponível em: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/pedagogy-prophecy-disruption/>.
- DEVLIN, E. Lawrence. Distance education is not a discipline: a response to Holmberg, **Journal of Distance Education**, v. 4, n.1, p. 56-59, 1989. Disponível em: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/359/250>.
- FEENBERG, Andrew. Distance Learning: promise or threat? **Crosstalk**, v. 7, n. 1, p. 12-14, 1999. Disponível em: http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Distance_Learning_Promise_Threat.pdf.

- FEENBERG, Andrew. Whither educational technology? **International Journal of Technology and Design Education**, v. 11, 83-91, 2001. Disponível em: http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Whither_Educational_Technology.pdf.
- FEENBERG, Andrew. A fábrica e a cidade: qual o modelo de educação a distância via Web? *In*: NEDER, Neder, Ricardo T. (org.). **Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS, 2010. pp. 182-199. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>.
- FONTANA, Hugo Antonio. Uma filosofia para a educação a distância? *In*: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, Santa Maria, 2006. **Anais...** Disponível em: www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/049e4.pdf.
- GARRISON, Randy. Theoretical challenges for Distance Education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 1, n. 1, p. 1-17, jun. 2000. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333>.
- GLOSSOS, Yiannis. Reconsidering Moore's Transactional Distance Theory. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.eurodl.org/?article=374>.
- GUIMARÃES, Giovanni Horacio *et al.* Reflexões teóricas sobre a institucionalização do EaD como caminho de inovação curricular. *In*: **ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Ouro Preto, 3 -5 de outubro de 2011.
- GONZALEZ, Jeferson Anibal. Neoprodutivismo, novas tecnologias e compromisso político: desafios e perspectivas à educação a distância. *In*: **I Simpósio de Políticas Públicas em Educação**, São Carlos, 25-27 maio 2011. Disponível em: http://jefersongonzalez.files.wordpress.com/2010/12/jefersongonzalez_tcc_ead.pdf.
- GOODFELLOW, Robin; HEWLING, Anne. Reconceptualising Culture in Virtual Learning Environments: from an “essentialist” to a “negotiated” perspective. **E-Learning**, v. 2, n. 4, p. 355-367, 2005. Disponível em: 10.2304/elea.2005.2.4.355.

- GUIMARÃES, Giovanni Horácio. Reflexões teóricas sobre a institucionalização do ead como caminho de inovação curricular. *In: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011 – UNIREDE. **Anais...** Rio de Janeiro: UniRede, 2011.
- HALVES, Torn. toward a Luddite pedagogy. **Hybrid Pedagogy**, 27 ago. 2014. Disponível em: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/toward-luddite-pedagogy/>.
- HAMILTON, Edward; FEENBERG, Andrew. The technical codes of Online Education, **Techné**, v. 9, n. 1, fall 2005. Disponível em: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v9n1/hamilton.html>.
- HARRIS, Dave. **Grappling with Gramsci**, s.d. (mimeo). Disponível em: <http://www.arasite.org/ngramsci2.htm>.
- HEDGE, Nick; HAYWARD, Louise. Redefining roles: university e-learning contributing to lifelong learning in a networked world? **E-Learning**, v. 1, n. 1, p. 128-145, 2004. Disponível em: http://itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/CPLHE/6_Hedge_Hayward_ELEA_1_1_web.pdf.
- HEYDENRIYCH, Jacob.F.; PRINSLOO, Paul. Revisiting the five generations of distance education: quo vadis? **Progressio**, v. 32 1, n. 1, p 5-26, 2010. Disponível em: <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/4998>.
- HOLLIER, David R. Web-based instruction: what would John Dewey think? **National Forum of Teacher Education Journal**, v. 21, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Hollier,%20David%20R.%20Web-based%20Instruction%20What%20Would%20John%20Dewey%20Think%20NTEJ%20V21%20N3%20112.pdf>.
- HOPTON, Sarah. A little Marx, Foucault, and the ethics of online, global education. **What's up, Doc?**, 12 out. 2011. Disponível em: <http://hanoihopton.wordpress.com/2011/10/12/a-little-marx-foucault-and-the-ethics-of-online-global-education/>.
- HUIJSER, Henk; BEDFORD, Tas; BULL, David. OpenCourseWare, global access and the right to education: real access or marketing ploy? **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 9, n. 1, p. 1-13, fev. 2008. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/446/1002>.

- JOHNSON, Nicola; MACDONALD, David. Rage against the Machine? Symbolic violence in e-learning supported Tertiary Education. **E-Learning**, v. 5, n. 3, p. 275-283, 2008. Disponível em: <http://www.wwwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=elea&aid=3383>.
- KAHN, Richard; KELLNER, Douglas. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. **Policy Futures in Education**, v. 5, n. 4, p. 431-448, 2007. Disponível em: <http://richardkahn.org/writings/tep/freireillich.pdf>.
- KANUKA, Heather. Understanding e-learning technologies-in-practice through philosophies-in-practice *In*: ANDERSON, Terry. (org.) **The theory and practice of online learning**. Edmonton. Athabasca University Press, 2008. pp. 91-118. Disponível em: http://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/UNDERSTANDING_E_learning.pdf.
- KELLNER, Douglas. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. **E-Learning**, v. 1, n. 1, p. 9-37, 2004. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.8>.
- KOP, Rita; HILL, Adrian. Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past? **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 9, n. 3, p. 1-13, oct. 2008. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>.
- LEANDER, Kevin; DUNCAN, Barbara. Community Construction in the Virtual: reconceptualizing joint action. **E-Learning**, v. 1, n. 3, p. 420-436, 2004. Disponível em: http://www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=3&year=2004&article=6_C_ELEA_1_3_web.
- LEMBGRUBER, Márcio Silveira. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. *In*: **Conferência Nacional de Educação Básica**, Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf.
- LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Educação a distância na sociedade de controle. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9, n.3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a08.pdf>.

- LIONARAKIS, Antonis. The theory of distance education and its complexity, **European Journal of Open Distance and E-Learning**, 2008. Disponível em: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2008/Lionarakis.htm>.
- LITTO, Frederic.; FILATRO, Andrea; ANDRÉ, Claudio. Brazilian research on distance learning 1999-2003: a state-of-the-art-study. *In: Open Praxis: Electronic Journal of the International Council for Open & Distance Education*. Oslo, v.1, 2005. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.127.3161&rep=rep1&type=pdf>.
- LÜCK, Esther. H. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 258-267, set./dez., 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4480>.
- MAYKUT, Pamela S., MOREHOUSE, Richard. **Beginning qualitative research**, a philosophic and practical guide. London: The Falmer Press, 1994.
- McISAAC, Marina Stock; GUNAWARDENA, Charlotte Nirmalani. Distance education. *In: JONASSEN, D.H. (ed.) Handbook of research for educational communications and technology*. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. pp 403-447.
- MCKEE, Terralyn. Thirty years of distance education: Personal reflections. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, n. 11, p. 100-109, maio 2010. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/870/1578>.
- MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. O trabalho docente virtual como teletrabalho: sobre tempos, espaços e tecnologias. *In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Antonia Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (org.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. pp. 197-223.
- MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? *In: Moraes, Maria Cândida. (org) Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Nied, 2002. Disponível em: [inforum.insite.com.br/arquivos/6226/Tecendoa_NeRede.pdf](http://forum.insite.com.br/arquivos/6226/Tecendoa_NeRede.pdf).

- MORAES, Raquel de Almeida. O Proformação e seu modelo de Educação a Distância. **HISTEDBR On-line**, n. 44, p. 262-274, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639990>.
- MOURA, Guilherme Lima. Todo ensino é à distância: reflexões sobre a inviabilidade instrucionista da presença numa experiência de EaD. *In: 2^o Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino. Anais eletrônicos...* UFPE: Recife, 2008. Disponível em: www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Guilherme-Lima-Moura.pdf.
- MORRIS, Sean Michael. A misapplication of MOOCs: critical pedagogy writ massive. **Hybrid Pedagogy**, 19 nov. 2014. Disponível em: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/misapplication-moocs-critical-pedagogy-writ-massive/>.
- MORRIS, Sean Michael; STOMMEL, Jesse. If Freire Made a MOOC: Open Education as Resistance. **Hybrid Pedagogy**, 20 nov. 2014. Disponível em: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/freire-made-mooc-open-education-resistance/>. (a).
- MORRIS, Sean Michael; STOMMEL, Jesse. Hybrid pedagogy, digital humanities, and the future of academic publishing. **Hybrid Pedagogy**, 29 abr. 2014. Disponível em: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/hybrid-pedagogy-digital-humanities-future-academic-publishing/> (b)
- NAUGHTON, Cristopher; RODER, John. Heidegger's reinscription of paideia in the context of online learning. *In: The 42nd Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Australasia*, 2011. Disponível em: <http://www.pesa.org.au/site/page/papers/2011-papers/naughton2011.pdf>.
- NEVES, Inajara Viana de Salles. Docente virtual na Educação a Distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. *In: 15^o Congresso Internacional de Educação a Distância – CIAED*, Fortaleza, 27 a 30 de setembro de 2009.
- NYÍRI, Kristóf. Towards a philosophy of m-learning. *In: IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE 2002)*, 29 a 30 ago., 2002. Disponível em: http://www.hunfi.hu/nyiri/m-learning_vaxjo.htm.

- OLIVEIRA, Francisanine Priscila Martins; LIMA, Claudia Maria. Teorias de educação a distância: um esboço de uma análise teórico-epistemológica a partir das abordagens do processo de ensino. *In: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Ouro Preto, 3-5 de outubro de 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: UniRede, 2011.
- PESCE, Lucila Maria. As contradições da institucionalização da Educação a Distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **HISTEDBR On-line**, n. 26, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4991/art11_26.pdf. (a)
- PESCE, Lucila Maria. Educação a distância e formação de educadores: contribuição dos desenhos didáticos dialógicos. *In: 30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 7 a 10 de outubro, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-2781--Int.pdf>. (b)
- PESCE, Lucila Maria. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. *In: 27ª Reunião da ANPED*, Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2011. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0812.pdf>.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Katálisis**, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/11911>.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; LOPES, Luis Fernando. A CONAE 2010 e a formação de professores a distância. **HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 45, p. 381-396, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640121>.
- PERRATON, Hillary. Rethinking the research agenda. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 1, n. 1, p. 1-11, jun. 2000. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/5/338>.
- PETERS, Michael A. E-learning machines. **E-Learning**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2004. Disponível em: http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=1&year=2004&article=1_Editorial_ELEA_1_1_web.

- PETERS, Otto. Educational paradigm shifts. *In*: PETERS, Otto. **Distance education in transition: developments and issues.** Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. pp. 93-103 Disponível em: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume5_5_ebook.pdf. (a)
- PETERS, Otto. The greatest achievement of industrialized education: Open Universities. *In*: PETERS, Otto. **Distance education in transition: developments and issues.** Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. pp. 57-81 Disponível em: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume5_5_ebook.pdf. (b)
- PETERS, Otto. Online learning: visions, hopes, expectations, limitations. *In*: PETERS, Otto. **Distance education in transition: developments and issues.** Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. pp. 115-177 Disponível em: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume5_5_ebook.pdf. (c)
- PETERS, Otto. The revolutionary impact of distance education. *In*: PETERS, Otto. **Distance education in transition: developments and issues.** Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. pp. 115-177 Disponível em: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume5_5_ebook.pdf. (d)
- PETERS, Otto. The theory of the “most industrialized education”. *In*: PETERS, Otto. **Distance education in transition: developments and issues.** Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. pp. 11-103. Disponível em: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume5_5_ebook.pdf. (e)
- PORTO, Stella; BERGE, Zane. Distance education and corporate training in Brazil: regulations and interrelationships. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 9, n. 2, p. 1-15, jun. 2008. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/478/1052>.
- PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191. p. 19-30, jan./abr. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/223/227>.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos da Pedagogia**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p.26-39, jan.-dez., 2001, Disponível em: http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/ead_rbep_200.pdf.

PRETTO, Nelson De Luca, PIKANÇO, Alessandra de Assis. Reflexões sobre EaD: concepções de educação. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Kátia Siqueira. **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. pp. 31-56. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2031-56.pdf>.

PRINSLOO, Paul. Fifty shades of grey in higher and distance education. **Opendistanceteachingandlearning**, 17 set. 2012. Disponível em: <http://opendistanceteachingandlearning.wordpress.com/2012/09/17/fifty-shades-of-grey-in-higher-and-distance-education-oped12/>. (b).

PRINSLOO, Paul. Inequality kills: the future of online learning in distance education. **opendistanceteachingandlearning**, 24 ago. 2012. Disponível em: <http://opendistanceteachingandlearning.wordpress.com/2012/08/27/inequality-kills-the-future-of-online-learning-in-distance-education/>. (b).

PRINSLOO, Paul. Of kittens and tigers in open education. **opendistanceteachingandlearning**, 24 set. 2012. Disponível em: <http://opendistanceteachingandlearning.wordpress.com/2012/09/24/of-kittens-and-tigers-in-open-education-oped12/>. (c).

PRINSLOO, Paul. Learning analytics and epistemic arrogance in higher and distance education. **opendistanceteachingandlearning**, 3 set. 2012. Disponível em: <http://opendistanceteachingandlearning.wordpress.com/2012/09/03/learning-analytics-and-epistemic-arrogance-in-higher-and-distance-education/>. (d).

PRINSLOO, Paul. The myth of the “average learner” in distance education. **opendistanceteachingandlearning**, 13 ago. 2012. Disponível em: <http://opendistanceteachingandlearning.wordpress.com/2012/08/13/the-myth-of-the-average-learner-in-distance-education-omde/>. (e).

- PRINSLOO, Paul. The question of “fit” in distance education. **opendistanceteachingandlearning**, 23 jul. 2012. Disponível em: <http://opendistanceteachingandlearning.wordpress.com/2012/07/23/the-question-of-fit-in-distance-education-omde/>. (f).
- PUCCI, Bruno. **Novas tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia.** (Projeto de Pesquisa). Universidade Metodista de Piracicaba, 2008. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/projeto-novas-tecnologias.pdf>.
- REVISTA PAIDÉI@. Entrevista com os professores Marccos Silva e Edméa Santos. **Revista Paidéi@a**, Santos, v. n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path=31&path=22>.
- RIEDEL, Eric *et al.* Continuous, interactive, and online: a framework for experiential learning with working adults. **Innovate**, v. 3, n. 6, 2007. Disponível em: <http://www.editlib.org/d/104301/>.
- RIBAS, Isabel Cristina. Paulo Freire e a EaD: uma relação próxima e possível. *In: 16º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, Foz do Iguaçu, 31 de agosto a 3 de setembro de 2010. **Anais...** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010090204.pdf>.
- ROMANCINI, Richard. A ética da educação online. *In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza*. 3 a 7 set. 2012. **Anais...** São Paulo: INTERCOM, 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2145-1.pdf>.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. Políticas da Educação a Distância no Brasil: desvios e desafios. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p. 199-206, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v11n2/009-artigo-eliana-199-206.pdf>.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. O retrato falado da educação a distância: influências determinantes. 14º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Santos, 14-17 de setembro de 2008. **Anais...** [online] Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200893229PM.pdf>.

- ROMIZOWSKI, Alexander. O futuro do e-learning como inovação educacional: fatores influenciando o sucesso e o fracasso e projetos. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e Distância (RBAAD)**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2003. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Futuro_E_Learning_Inovacao_Educacional_Alexander_Romiszowski.pdf.
- RYE, Ståle Angen; STØKKEN, Anne Marie. The implications of the local context in global Online Education. v. 13, n. 1, p. 191-206, 2012. **The International Review of Research in Open and Distance Learning** Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/1010/2118>.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Política educacional para a “universidade microondas”: gestão universitária, trabalho docente e qualidade da formação humana sob o efeito do “mercado educador”. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2010v3n1p12/22038>.
- SARAIVA, Karla. Educação a distância e no poder. **Paidéi@**, Santos, v. 1, n. 2, p.54-76, dez. 2008. Disponível em: [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=54&path\[\]=39](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=54&path[]=39).
- SARAIVA, Karla. Uma educação sem limites. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 4 a 7 out. 2009. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5562—Int.pdf>.
- SHALE, David. Toward a reconceptualization of distance education. In MOORE, M.G. (ed.) **Contemporary issues in American distance education**. Oxford (Inglaterra): Pergamon, 1990.
- SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p.16-36, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975>.

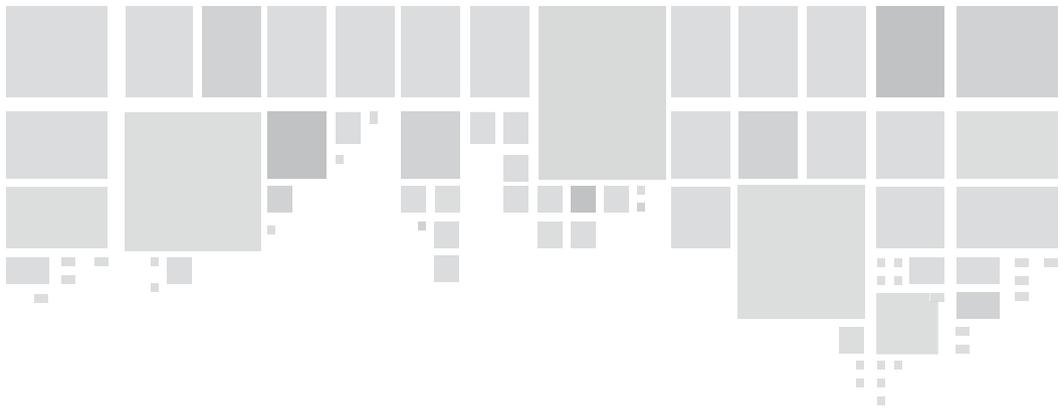
- SIEMENS, George. A learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, jan. 2005. Disponível em: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- SILVA, Michel Carvalho. O dispositivo pedagógico da EaD: reflexões sobre a modalidade no ensino superior brasileiro. *In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Fortaleza, CE - 3 a 7 set. 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/navegacaoDetalhe.php?option=trabalho&id=50214>.
- SIMONSON, Michael.; SCHLOSSER, Charles.; HANSON, Dan. Theory and distance education: a new discussion. **The American Journal of Distance Education**, v. 13, n.1, 1999. Disponível em: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/simons99.htm>.
- SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351>.
- SPESSOTO, Allan J. Graphics: Is the Flipped Classroom really reinventing education? **Development Roast**, 6 jun. 2013. Disponível em: <http://inesad.edu.bo/developmentroast/2013/06/graphics-is-the-flipped-classroom-really-reinventing-education/>.
- SUMNER, Jennifer. Serving the system: a critical history of distance education. **Open Learning**, v. 15, n. 3, p. 267-285, nov. 2000. Disponível em: <http://pages.towson.edu/bsadera/istc717/modules05/module8/3888263.pdf> .
- THOMPSON, Herb. The impact of technology and distance education: a classical learning theory viewpoint. **Educational Technology & Society**, v. 2, n. 3, p. 25-40, 1999. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.38.9798&rep=rep1&type=pdf>
- TREVITTE, Chad; ESKOW, Steve. Reschooling society and the promise of ee-learning: an interview with Steve Eskow. **Innovate**, v. 3, n. 6, 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.193.3957&rep=rep1&type=pdf>.

- TRIFONAS, Pericles Peter; DÉSPRES, Blane. Teaching education and the virtual. **E-learning and Digital Media**, v. 1, n. 2, p. 184-197, 2004. Disponível em: http://www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=2&year=2004&article=3_Trifonas_ELEA_1_2_web.
- UZUNER, Sedef. Questions of culture in distance learning: a research review. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 3, p. 1-19, jun. 2009. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/690/1305>.
- VIANA, Nildo. Sala de aula virtual e relações de poder. **Espaço Acadêmico**, n. 41, out. 2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc_viana.htm.
- VIEIRA NETO, Octavio Silvério de Souza. A reinvenção do espaço e tempo na educação: argumentações filosóficas sobre o sentido de formação da cibercultura. VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011, 2011. **Anais...** [online]. Disponível em: http://lite.dex.ufla.br/esud2011/images/abook_file/91765.pdf.
- WAKS, Leonard J. The concept of a “networked common school”. **E-learning and digital media**, v. 1, n. 2, p. 317-328, 2004. Disponível em: http://www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=2&year=2004&article=7_Waks_ELEA_1_2_web.
- WARSCHAUER, Mark. The paradoxical future of digital learning. **Learning Inquiry**, v. 1, n. 1, p. 41-49, 2007. Disponível em: DOI: 10.1007/s11519-007-0001-5.
- WATTERS, Audrey. “The Audrey Test”: or, what should every techie know about education? **Hack Education**, 17 mar. 2012. Disponível em: <http://hackededucation.com/2012/03/17/whatever-techie-should-know-about-education/> (a)
- WATTERS, Audrey. Education technology as content delivery. **Hack Education**, 12 jul. 2012. Disponível em: <http://hackededucation.com/2012/07/12/education-technology-as-content-delivery/> (b)
- WATTERS, Audrey. Why should techies care about education theory? **Hack Education**, 2 ago. 2012. Disponível em: <http://hackededucation.com/2012/08/02/education-theorists/> (c)

- WATTERS, Audrey. A future with only 10 universities (minding the future, #OpenVA). **Hack Education**, 15 out. 2013. Disponível em: <http://hackededucation.com/2013/10/15/minding-the-future-openva>.
- WATTERS, Audrey. Convivial tools in an Age of Surveillance. **Hack Education**, 13 nov. 2014. Disponível em: <http://hackededucation.com/2014/11/13/convivial-tools-in-an-age-of-surveillance/> (a)
- WATTERS, Audrey. Ed-Tech Imperialism and the XPRIZE for Global Learning. **Hack Education**, 28 set. 2014. Disponível em: <http://hackededucation.com/2014/09/28/ed-tech-imperialism-and-the-xprize-for-global-learning/> (b)
- WATTERS, Audrey. The history of the future of education. **Hack Education**, 19 fev. 2015. Disponível em: <http://hackededucation.com/2015/02/19/the-history-of-the-future-of-education/>.
- WILLEY, John; HILTON III, David. Openness, dynamic specialization, and the disaggregated future of Higher Education. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 5, p. 1-16, nov. 2009. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/768>.
- WILLIAMS, Roy; KAROUSOU, Regina; MACKNESS, Jenny. Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, p. 39-59, mar. 2011. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/883>.
- WRIGHT, Clayton R.; DHANARAJAN, Gajaraj, REJU, Sunday A. Recurring issues encountered by distance educators in developing and emerging nations. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. v. 10, n. 1, p. 1-25, 2009. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/608/1181>.
- XIN, Cindy; FEENBERG, Andrew. Pedagogy in cyberspace: the dynamics of online discourse. **Journal of Distance Education**, v. 21, n. 2, p. 1-25, 2006. Disponível em: http://www.sfu.ca/~andrewf/books/xin%20and%20feenberg%20JDE_xin.pdf.

ZUIN, Antônio. Adoro odiar meu professor: o Orkut, os alunos, a imagem dos mestres. *In*: 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 15-18 out. 2006. **Anais...** [online] Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/GT16-1670--Int.pdf> (a)

ZUIN, Antônio. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf> (b)



REFERÊNCIAS

- ALAVA, Séraphin. Ciberespaço e práticas de formação: das ilusões aos usos dos professores. *In: ALAVA, Séraphin et al. Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAGGALEY, Jon. Ideas whose time has come back. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, 9, p. 1-2, jun. 2008. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/565/1073>.
- BAZELEY, Pat. Analysing qualitative data: more than 'identifying themes'. **Malaysian Journal of Qualitative Research**, v. 2, p. 6-22, dec. 2009. Disponível em: http://www.researchsupport.com.au/bazeley_mjqr_2009.pdf.
- BARRETO, Raquel Goulart *et al.* As tecnologias no contexto da formação de professores. *In: 28ª Reunião da ANPEd*. Caxambu, 16 a 19 out. 2005. **Anais...** Disponível em: https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/as_tecnologias_no_contexto_da_formacao.pdf.
- CAMPION, Mick.; GUITON, Patrick. Economic instrumentalism and integration in Australian external studies. **Open Learning**, v. 6, n. 2, p. 12-2, 1991.

CARNEIRO, Teresa Cristina J.; WROEBEL, Julia Schaetzle. Pesquisa em Educação a Distância: análise dos anais dos dois principais congressos no Brasil. *In*: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011. **Anais...** Rio Grande: UniRede, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1999.

DEMOU, G. **Social and cognitive learning and behavioral theories**. Smirniotakis, 1990.

DEWEY, John. The school as social centre (1902). *In*: BOYDSTON, J. (ed.) **John Dewey: the middle works, 1899 – 1924**, v. 2: 1902-1903. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press. 1977.

DEVLIN, E. Lawrence. Distance education is not a discipline: a response to Holmberg, **Journal of Distance Education**, v. 4, n.1, p. 56-59, 1989. Disponível em: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/359/250>.

ELBECK, Matt, MANDERNACH, B. Jean. Journals for Computer-Mediated Learning: publications of value for the online educator. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 3, p. 1-20, maio. 2009. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/676/1295>.

ELIAS, John. L.; MERRIAM, Sharam B. **Philosophical foundations of adult learning**. Malabar: Robert E. Krieger, 1980.

EVANS, Terry; NATION, Daryl. Theorising open and distance education. **Open Learning**, v. 7, n. 2, p. 3-13, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>.

FINLAY, Marike. **Powermatics: a discursive critique of new communications technology**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1987

- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p.299-325, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf> .
- FREITAS, Luiz Carlos de. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. **Revista PUCVIVA**, São Paulo, n. 13, jul.-set. 2001. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/rnievista/r13_r03.htm.
- FRIESE, Susanne. Using ATLAS.ti for Analyzing the financial crisis data. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1632/3150>.
- GODOY, P. Educação a distância ou ensino a distância. Educação a distância – EaD (comunidade do Orkut, 5 jan. 2007).
- HARGREAVES, Andy. Toward a social geography of teacher education. *In*: SHIMAHARA, Nobuo. K.; HOLOWINSKY, Ivan. Z. (ed.) **Teacher education in industrialized nations: issues in social contexts**. New York: Garland, 1995. pp. 98-120.
- HARRIS, David. **Openness and closure in distance education**. New York. Falmer Press, 1987.
- HART, Ian. Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 years on. **Educational Media International**, v.38, n. 2-3, p. 69-76, jun-sep. 2001. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980110041449a>.

- HERRING, Susan C. Slouching toward the ordinary: current trends in computer-mediated communication. **New Media & Society**, v. 6 n. 1, p. 26-36, 2004.
- HOLMBERG, Börje. Status and trends in distance education research. *In: European Distance and E-Learning Network – Eden First Research Workshop, Praga, 16-17 mar. 2000, **Proceedings...** EDEN, Budapest, 2000.*
- HOSTINS, Regina Célia Linhares. Dilemas da produção científica na “sociedade do conhecimento”: o colapso da realidade no empírico e a interdição da ontologia. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 351-369, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9654>.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- KERR, Bill. A challenge to connectivism. *In: **Online Connectivism Conference. University of Manitoba**, 2007.* Disponível em: http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation.
- KUENZER, Acácia Zeneida.; MACHADO, Lucilia Regina Souza. A pedagogia tecnicista. *In: MELLO, Guiomar. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória***. São Paulo: Loyola, 1982. pp. 29-52.
- LANE, Andy. The impact of openness on bridging educational digital divides. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 5, p. 1-12, out. 2009. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/637/1408>.
- LEHER, Roberto. Educação e tempos desiguais; elementos para uma reconstrução da problemática. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 1, p. 128-142, fev. 1997. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1037/898>.
- LEVY, Steven. **Hackers: heroes of the Computer Revolution**. Nova York: Dell-Doubleday, 1984.
- LITTO, Frederic. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/980>.

- MALANCHEN, Julia. Política de educação a distância: democratização ou canto da sereia? **HISTEDBR On-line**, n. 6, p. 209-216, jun. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art12_26.pdf.
- MANN, Horace.; MANN, Mary. **Life and works of Horace Mann**. Boston: Lee & Shepard, 1891.
- MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MATTAR, João. Meu medo de EaD. [2 jun. 2010]. Disponível em: <http://blog.joaomattar.com/2010/06/02/meu-medo-da-ead/>.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, Raquel de Almeida; LIMA, Carlos A. F. A política de formação de professores leigos no Brasil: o PROFORMAÇÃO. **Universidade e Sociedade**, Brasília, a. XV, n. 36, p. 73-80. jul. 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade** (org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PRINSLOO, Paul. Being tongue-tied and speechless in higher education: implications for notions of (il)literacy #metaliteracy. **opendistancelearning**, 20 out. 2013. Disponível em: <https://opendistancelearning.wordpress.com/2013/10/20/being-tongue-tied-and-speechless-in-higher-education-implications-for-notions-of-illiteracy-metaliteracy/>.
- REYNOLDS, Richard J.; CAMBRE, Marjorie A. In Search of a convivial education: does the Internet measure up? **Bulletin of Science, Technology & Society**, v. 17 n. 5-6 p. 275-82, 1997.
- RODRIGUES, Alessandra; LARA, Eduardo de Souza. Discussões em EaD: análise das publicações da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – de 2005 a 2010. *In*: ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: UniRede, 2011.

- SABBATINI, Marcelo. Entre a complacência e a intolerância: análise de conteúdo da representação midiática da educação a distância (EaD) em revistas informativas de circulação nacional. *In: 36ª Reunião Anual da Anped, 2013, Goiânia. Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013.
- SANCHO, Juana. **De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos.** *In: SANCHO, Juana et al. Tecnologias para transformar a educação.* Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.
- SIEMENS, George. Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers. *In: ITFORUM for Discussion,* 27 jan. 2008. Disponível em: <http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf>.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação e produção: conexões e relações.** *In: Identidades terminais.* Petrópolis: Vozes, 1996.
- SCHÜTZE, Hans G. Adults in higher education: lowering the barriers by teaching and learning at a distance. *In: VAN ENCKEVORT, Ger et al. (ed.). Distance Education and the Adult Learner.* Heerlen: Dutch Open Universiteit, 1986.
- VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Proposições**, v. 25, n. 2, p. 67-82, ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200004>.
- VERHAGEN, Pon. Connectivism: a new learning theory? **Surf e-learning themasite**, 2006. Disponível em: <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>.
- VIEIRA, Verônica Mendes. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação a distância pelos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF.** Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE/UFJF, 2007.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>.

VILLARDI, Raquel e OLIVEIRA, Eloisa Gomes de. **Tecnologia na Educação**: uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

WALL, Richard. A turbulent priest in the global village. **LewRockwell.com**, 2005. Disponível em: <http://www.lewrockwell.com/wall/wall28.html>.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. Oxford: Oxford University Press. 1977.



LISTA DE ABREVIações

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CIAED	Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
EBAD	Educação Bancária a Distância
ESUD	Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LMS	<i>Learning Management System</i> , sistema de gestão da aprendizagem
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MITx	Massachusetts Institute of Technology Exchange

- MOOC** *Massive Online Open Course*, cursos *online* massivos abertos
- REAs** Recursos Educacionais Abertos
- SEED** Secretaria de Educação a Distância
- TICs** Tecnologias de Comunicação e de Informação
- UAB** Universidade Aberta do Brasil

Título Fundamentos Sociofilosóficos da Educação
e Educação a Distância (EaD): uma cartografia de
relações, oposições e contribuições

Autoria Marcelo Sabbatini

Formato *E-book* (PDF)

Tipografia Open Sans

Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
E-mail: editora@ufpe.br | *Site:* www.editora.ufpe.br



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO