

## A Educação a Distância (EaD) e a Reconfiguração (Ciber)Espaço Educacional: do Tradicionalismo à Reescolarização<sup>1</sup>

Marcelo SABBATINI<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Pernambuco, PE

### Resumo

Buscando investigar novas abordagens na compreensão da EaD, mais além das teorias clássicas, analisamos na literatura científica do campo a reconfiguração do processo educativo, em função do impacto tecnológico. Além da mudança de paradigma, o corpo de análise acena para uma ruptura com uma concepção tradicionalista, marcada pela presença das instituições formais e pela mera transposição de práticas da educação presencial. Por outro lado, também aponta que os novos horizontes passam não pela desescolarização, segundo a crítica radical, mas por uma reestruturação do espaço escolar, com a emergência de uma práxis fundamentada na aprendizagem em rede e no conectivismo, dos quais as “redes de aprendizagem” e da “convivialidade” são antecessores e que visa, em contraposição à lógica de mercado, alcançar o potencial emancipador da educação.

**Palavras-chave:** educação a distância; desescolarização; tradicionalismo; convivialidade; espaço escolar.

### Introdução

Avançados já uma década e meia no século XXI, é inegável que as tecnologias digitais de informação e comunicação permeiam a base da vida humana. Contudo, um campo específico de nossa existência parece ser ainda o palco de conflitos e de tensões, quando consideramos o que poderíamos chamar, genericamente, de educação a distância (EaD)<sup>3</sup>. Entre a fetichização da tecnologia, ou mesmo uma espécie de “amnésia” que marca

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Doutor em Teoria e História da Educação, Mestre em Comunicação Social, Máster em Ciência, Tecnologia e Sociedade: Comunicação e Cultura. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC (UFPE), email: marcelo.sabbatini@pq.cnpq.br.

<sup>3</sup> Como nota Almeida (2003, p. 332), “educação *on line*, 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 *on line* usaria primariamente a Internet como meio de interação. Finalmente, o *e-learning*, na definição desta autora, seria característica do treinamento e desenvolvimento organizacional. Logicamente, esta 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 destas modalidades para o processo educativo?

o discurso no campo das tecnologias educacionais, com o esquecimento de um corpo de conhecimentos bem estabelecido a respeito da educação e dos processos de ensino e aprendizagem, a EaD é percebida ora com temor, ora com deslumbramento.

Diante de tal cenário, estabelecemos como objetivo identificar quais os fundamentos teóricos da educação que vem a contribuir para uma compreensão mais profunda do fenômeno de introdução da tecnologia educacional no Brasil e, especificamente, de projetos que buscam na solução tecnológica das redes mediadas por computador a equiparação de oportunidades de acesso à educação<sup>4</sup>. Através do mapeamento conceitual produzido por um discurso intertextual, propomos a análise de três eixos, a saber, “EaD como instrumento sociopolítico”, “o tecnicismo revisitado” e “fronteiras teórico-pedagógicas da EaD”. No total, foram analisados 145 textos, coletados a partir de bibliográficas nacionais e internacionais, portais de publicações científicas e atas eletrônicas e eventos científicos. Para a análise dos dados utilizou-se a perspectiva indutiva (*grounded research*) e o uso de um software de apoio à análise qualitativa.

Mas especificamente no eixo do qual trata este trabalho, o das denominadas “fronteiras”, buscamos investigar novas abordagens que deem conta do fenômeno educativo mediado tecnologicamente, mais além das teorias clássicas da aprendizagem, encontrando um total de 90 citações, distribuídas através de oito códigos, ou categorias de análise. Como justificativa deste eixo, temos 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; portanto, é preciso direcionar a pesquisa e a reflexão sobre a educação a distância em direção a novos horizontes.

Assim, um primeiro aspecto 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 destas formulações, supõe abandonar um determinado quadro de referência, em detrimento de uma nova forma de se conceber a educação. Apontamos dois pontos principais ao que os autores do corpo de pesquisa entendem como mudança de paradigma: em primeiro lugar, a transformação radical do

---

<sup>4</sup> Este objetivo foi desenvolvido através do projeto “Fundamentos sócio-filosóficos da educação e educação a distância (EAD): uma cartografia de relações, oposições e contribuições”, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), através da chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPEs N° 07/2011.

espaço historicamente privilegiado para a consecução da atividade educativa: a escola. Logo, também se questiona com grande intensidade a base epistemológica adota em geral na EaD, com repercussões sobre todo tipo de atividades de ensino e aprendizagem (AVIRAM; TALMI, 2010; McKEE, 2010; PETERS, 2010; VIEIRA NETO, 2011).

Neste sentido, classificamos duas categorias principais de barreiras para a adoção da EaD. A primeira delas seria composta pelos paradoxos inerentes a de 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; BATISTA; GOMES, 2011; PESCE, 2007). Logo, outro paradoxo residiria na reformulação do papel do professor, situado entre a flexibilização e a abertura para o novo e, num sentido mais negativo, sua niilificação (BARRETO, 2004; WASCHAUER 2007).

Da teoria à prática, o que os analistas da EaD encontram é o que denominamos “transposição” ou “tradicionalismo”: mais do que abraçar 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; ROMÃO, 2008; VIANA, 2005). Mesmo aquelas propostas supostamente inovadoras, como os MOOCs (*massive online open course*, cursos *online* massivos aberto) são apropriadas pela concepção de ensino como instrução e da aquisição do conhecimento como transferência de conteúdo (ARMSTRONG, 2010; BATES, 2012; SPESSOTTO, 2013).

Diante deste cenário, marcado pela contradição entre a riqueza de possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento que a esfera digital proporcionou, por um lado, e pelo tradicionalismo da instituição escolar, ressurgiu o tema da desescolarização. Se nas décadas de 1970 e 1960, 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, 2012; PRISLOO, 2012; TRIFONAS; DÉSPRES, 2010; ZUIN, 2006). Nossa análise aponta então para um “novo (ciber)espaço educacional”; mais que a “desescolarização”, falaríamos então de uma “reescolarização” e

este novo espaço consistiria a base contextual para o desenvolvimento de novas formulações teóricas no contexto da educação a distância.

Em relação às formulações teóricas propriamente ditas, encontramos algumas “pistas” para o desenvolvimento de teorias da educação a distância adequadas a 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 (ARAÚJO, 2007; MORAES, 2002; WILLIAMS, KAROUSOU; MACKNESS, 2011). Já o conceito de “aprendizagem em rede” é resgatado a partir de suas primeiras formulações, datadas no início do desenvolvimento do computador pessoal e influenciada por teóricos utópicos como Illich. Em sua reconfiguração, a “convivialidade” ressurge como forma de ação (BESSENYEI, 2008; CONNEL, 2007; WATTERS, 2014) e inspira o denominado “conectivismo”, proposto por Stephen Downes e George Siemens (ANDERSON; DRON, 2010; KOP; HILL, 2008).

Por último, 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, neste processo historicamente situado e que visa a emancipação e a conscientização (DERK, 2014; HALVES, 2014; MORRIS; STOMMEL, 2014).

Como ponto comum, entretanto, o desenvolvimento e amadurecimento destas recentes formulações teóricas necessitam validação empírica e, portanto, necessitam ser acompanhadas de implementações práticas da tecnologia educacional, configurando campos de observação e experimentação. Mas para que isto seja possível, é preciso antes superar práticas firmemente estabelecidas no imaginário educacional, além de considerar a reconfiguração do espaço escolar, diante dos impactos da educação a distância, em suas diversas manifestações.

### **Transposição/tradicionalismo**

Entre o virtual e o “face a face”, entra a inovação e as práticas instituídas, uma barreira importante na implementação da EaD é a 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”, com a reprodução do “mesmo modelo de educação que vem sendo criticado pelas diversas correntes pedagógicas, apenas se travestindo de inovadores”. São privilegiados os “aspectos informativos e instrutivos, em detrimento de aspectos construtivos, criativos, reflexivos e cooperativos”. 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 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 e 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 impessoal e impenetrável que se sentirá completamente alienada (HALVES, 2014, s.p.)

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”. Com todos estes 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 Marco Silva, “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, estes 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”. Este 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, este potencial não será alcançado. O modelo tecnológico é então condição necessária, mas não suficiente para uma sala de aula verdadeiramente interativa:

Para Romão (2008, p. 5-6), as iniciativas baseadas na tecnologia embora possuam um aparente caráter inovador, tem que 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” para a rede de computadores. Assim, à EaD cabe o desafio de utilizar princípios educativos que superem “mera reprodução”; neste sentido, a utilização da tecnologia, por si só, não representa um novo paradigma.

E Viana (2005, n. p.) complementa: “a concepção e valores por detrás da produção destes recursos tecnológicos apontam para a 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”.

Como notam Blikstein e Zuffo (2003), este 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).

Spessotto (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 este modelo alternativo e crítico de educação”<sup>5</sup>. Para este 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, por que 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 destas videoaulas, com pouco espaço para a criatividade e para o pensamento crítico. Neste ponto, Spessotto relembra que na pedagogia freireana 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 da sala de aula invertida aumentar a padronização, contrariando sua alegação de ser um processo mais personalizado. Na medida em 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, embora estes 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<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> O caso da chamada sala de aula invertida (*flipped classroom*, em inglês), parece ser sintomático. Como relata Beasley-Murray (2013) esta 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, este físico de Harvard e empreendedor *ed-tech* afirmou desconhecer-lo, evidenciando seu desconhecimento a respeito da história da educação e de conceitos firmemente estabelecidos.

<sup>6</sup> A letra “c” designa o conectivismo, a teoria que embasou os primeiros experimentos com cursos massivos. Já a origem da letra “x” não é tão clara, mas pode estar associada com a palavra “*exchange*”, ou troca em inglês, sendo adotada nos nomes de iniciativas posteriores como por exemplo EdX.

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

A partir da análise dos 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 é utilizado como referência. Este autor sugere então a resolução desta “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 estas “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, 2006, p. 938).

Como evidenciam Trifonas e Déspres (2004), apesar de uma pressão crescente para que os professores se adaptem às tecnologias de informação e comunicação, incorporando-as a 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 homoganeamente. De forma relacionada, a cultura do ensino permanece marcada pelo isolamento, individualismo e privatismo, em detrimento de práticas colaborativas e colegiais.

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

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 (2012), 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 deste 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 dos MOOCs:

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, e outros) começa por despirem-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 resultando de uma incompreensão fundamental do que a 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; é aberto no sentido 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 desta 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 este 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, estas características acenam com uma ruptura do cenário da educação superior, ao questionarem as estruturas e sistemas subjacentes da educação.

### **As teorias da desescolarização revisitadas**

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

Para Waschauer (2009, 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), à medida 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 conjunto de atividades estreitamente definidas”.

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 multisensorial. 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 local 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 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, pese 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 conhecimento. 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, dado a inexistência de uma infraestrutura tecnológica e de um mercado para a indústria de informação. A mudou situação recentemente, quando esta base tecnológica passou não somente a existir, mas alcançou um nível crítico de acessibilidade, que em tese possibilita de materialização das redes de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o clima político passou também a favorecer a aprendizagem informal, integrada a um discurso da “aprendizagem por toda a vida”.

### **Considerações**

Ao analisar as “fronteiras teórico-pedagógicas da EaD”, segundo a literatura teórica do campo, percebemos que as mudanças de paradigma abordadas por estes autores 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 como com a relação entre educação e poder. Ou seja, a perspectiva tecnológica é indissociável de um contexto mais amplo, sistêmico.

Além disso, identificamos o que poderia ser considerada uma reabilitação do pensador Ivan Illich. Polêmico em seu tempo, fortemente criticado por sua crítica radical da escola, na atualidade este autor é recuperado e citado com um antecessor da aprendizagem em rede e do conectivismo, através de suas “redes de aprendizagem” e da “convivialidade”. Ainda mais, a atualidade de seu pensamento ocorre 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.

Tomando como referência este último ponto, acreditamos que as contribuições das teorias clássicas 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 – e principalmente para apontar não somente seus riscos, mas também seu potencial emancipador.

## Referências

ALBIRINI, A. The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. **Educational Technology & Society**, v. 10 n. 1, p. 227-236, 2007.

ALMEIDA, M. E. B. 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

ANDERSON, T., DRON, J. 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.

ARAÚJO, M. M. S. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36, p.515-551 set./dez. 2007.

ARMSTRONG, L. Coursera and MITx: Sustaining or disruptive? **Changing Higher Education**, 6 ago. 2012.

- AVIRAM, A.; TALMI, D. 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.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set.-dez. 2004.
- BATISTA, A. C. S; GOMES, L. R. 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.
- BATES, T. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? **Online Learning and Distance Education Resources**, 5 ago. 2012.
- BEASLEY-MURRAY, J. Eric Mazur and the suppression of a utopian past. **Posthegemony**, 8 jun. 2013.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, a. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.
- BESSENYEI, I. 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.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. IN: SILVA, Marcos (org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BORGES, E. M. A autoria do professor em educação a distância: a percepção do aluno. **Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 50, p. 95-108, jul.-dez. 2010.
- CONNEL, J. Good and bad eLearning: how do we tell one from the other? **Professional Educator**, v 8 n. 3, p.24-27, sep. 2009.
- DERK, I. Pedagogy, prophecy, and disruption **Hybrid Pedagogy**, 28 set. 2014.
- GUIMARÃES, G. H. 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.
- HALVES, T. toward a Luddite pedagogy. **Hybrid Pedagogy**, 27 ago. 2014.
- KOP, R.; HILL, A. 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.
- MCKEE, T. Thirty years of distance education: Personal reflections. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, n. 11, p. 100-109, maio 2010.
- MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: \_\_\_\_\_ (org) **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Unicamp – Nied, 2002.
- MORRIS, S. M.; STOMMEL, J. If Freire Made a MOOC: Open Education as Resistance. **Hybrid Pedagogy**, 20 nov. 2014.

NYÍRI, K. Towards a philosophy of m-learning. In: **IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE 2002)**, 29 a 30 ago., 2002.

PESCE, L. M. As contradições da institucionalização da Educação a Distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun. 2007.

PETERS, O. **Distance education in transition: developments and issues**. Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. pp. 93-103.

PRISLOO, P. Of kittens and tigers in open education. **opendistanceteachingandlearning**, 24 set. 2012.

REVISTA PAIDÉI@. Entrevista com os professores Marccos Silva e Edméa Santos. **Revista Paidéi@a**, Santos, v. n. 1, 2008.

ROMÃO, E. S. 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.

SARAIVA, K. Uma educação sem limites. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 4 a 7 de out. 2009. **Anais...**

SPESSOTO, A. J. Graphics: Is the Flipped Classroom really reinventing education? **Development Roast**, 6 jun. 2013.

TREVITTE, C.; ESKOW, S. Reschooling society and the promise of ee-learning: an interview with Steve Eskow. **Innovate**, v. 3, n. 6, 2007.

TRIFONAS, P. P.; DÉSPRES, B. Teaching education and the virtual. **E-learning and Digital Media**, v. 1, n. 2, p. 184-197, 2004.

VIANA, N. Sala de aula virtual e relações de poder. **Espaço Acadêmico**, n. 41, out. 2004.

VIEIRA NETO, O. S. S. 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...**

WARSCHAUER, M. The paradoxical future of digital learning. **Learning Inquiry**, v. 1, n. 1, p. 41-49, 2007.

WATTERS, A. Convivial tools in an Age of Surveillance. **Hack Education**, 13 nov. 2014.

WILLIAMS, R.; KAROUSOU, R.; MACKNESS, J. Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Edmonton, v. 12, n. 3, p. 39-59, mar. 2011.

XIN, C.; FEENBERG, A. Pedagogy in cyberspace: the dynamics of online discourse. **Journal of Distance Education**, v. 21, n. 2, p. 1-25, 2006.

ZUIN, A. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006.