



Fronteiras teórico-pedagógicas da educação a distância (EaD): entre paradoxos, paradigmas e novas teorias educativas

Marcelo Sabbatini

(UFPE / CNPq)

Resumo

Como parte de um projeto mais amplo e buscando mapear os aspectos teóricos da produção acadêmica sobre educação a distância (EaD), entendida como base necessária para discussão sobre a introdução e a consolidação desta modalidade no Brasil, analisamos especificamente um eixo orientado as novas abordagens do fenômeno educativo, entre as quais a “aprendizagem aberta”, a “aprendizagem emergente”, a “aprendizagem em rede” e o “conectivismo”, mais além das teorias clássicas da educação. Como resultado da análise qualitativa de um total de 145 textos, coletados a partir de bibliográficas nacionais e internacionais, portais de publicações científicas e atas eletrônicas de eventos científicos, encontramos que a configuração de um novo espaço (ciber)educacional em conflito com a escolarização formal passa pela quebra do paradigma vigente e da superação de paradoxos e da mera transposição de práticas da educação tradicional. Já o resgate teórico de pensadores como Ivan Illich, com suas teses da desescolarização e da “convivialidade” enriquecem a compreensão do debate e contribuem para a reconstrução da educação numa perspectiva mais libertadora e participativa.

Palavras-chave: educação a distância, educação aberta, conectivismo.

Abstract

As a part of a broader project and aiming to map the theoretical side of scholarly thought on distance education, understood as a necessary base for the consolidation of this modality in Brazil, we analyze innovative approaches as open and emergent learning and connectivism, beyond classical education theory. As the result of a qualitative analysis of 145 texts, collected from international and national journals, proceedings and databases, the setting of a new (cyber)educational space conflicts with formal, traditional education and calls for a paradigm rupture. In this process, paradoxes and traditional practices should be overcome. The theoretical redemption of thinkers as Ivan Illich and his unschooling and conviviality thesis enrich our comprehension of the distance education debate and contribute to the reconstruction of education in a more progressive and participative nature.

Keywords: distance education, open education, connectivism.



Introdução

Diante do cenário politizado que a introdução e consolidação da educação a distância (EaD) no Brasil criou nos últimos anos, ao mesmo tempo que a maior parte da produção acadêmica do campo se centra na tecnologia em si ou em aspectos logísticos, propomo-nos identificar as contribuições das teorias clássicas da filosofia, sociologia e antropologia da educação, os chamados “fundamentos da educação”, para a compreensão e reflexão crítica da educação a distância. Sistematizamos assim autores, referenciais teórico-metodológicos, linhas temáticas e relações intertextuais para compor assim um “mapeamento topográfico” deste campo de reflexão crítica.

Para contextualizar o presente trabalho, mencionamos a definição das três linhas de investigação, para a composição do campo teórico como um todo. Apresentaremos aqui a terceira e última, denominada “*Fronteiras teórico-pedagógicas da EaD*”, cujo objetivo foi investigar novas abordagens que dessem conta do fenômeno educativo mediado tecnologicamente, mais além das teorias clássicas, em propostas como o “conectivismo” de George Siemens e o resgate da “convivialidade” de Ivan Illich. Além desta, o projeto englobou o eixo “*EaD como instrumento sociopolítico*”, com a análise de questões como a relação da EaD com a sociedade entendida de forma mais ampla, incluindo o uso ideológico da tecnologia, o controle social efetuado, as relações de reprodução social e hegemonia cultural na ótica do cenário neoliberal em contraposição à perspectiva de emancipação. E logo o eixo “*Tecnicismo revisitado*” tratou das concepção de conhecimento como algo “transmissível”, da noção de tecnologia autônoma, aliada à adoção de critérios internos de organização, planejamento, eficiência e produtividade, moldados nas organizações industriais e da inequívoca vocação mercantilista e empresarial tem sido reforçada pela EaD.



1. Metodologia e resultados

Para a coleta dos textos utilizamos um procedimento sistemático de busca, priorizando bases de dados bibliográficas nacionais e internacionais, publicações científicas e atas eletrônicas de eventos, citando 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 “literatura cinzenta”.

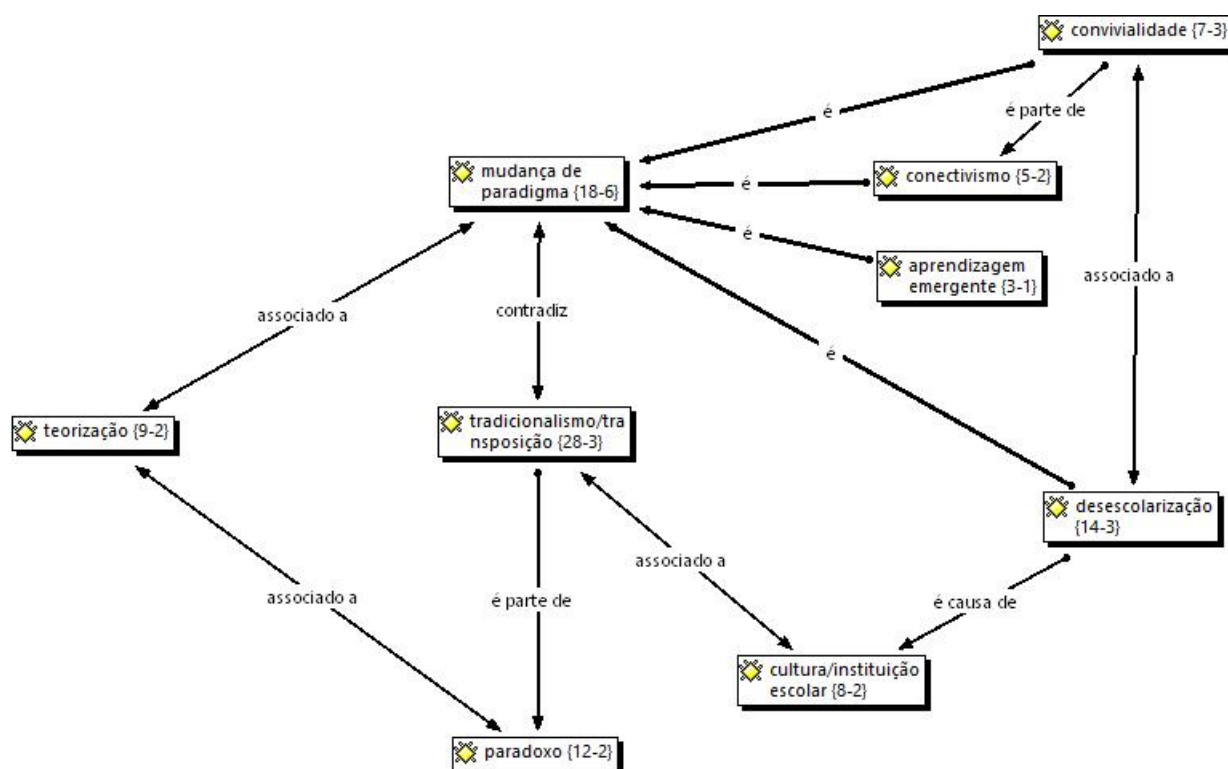
Através de um processo iterativo foram realizados os seguintes passos a) leitura em profundidade dos textos selecionados, com descarte de textos não adequados ao objetivo; b) identificação/elaboração de códigos, segundo temáticas dos fundamentos da Educação aplicados ao contexto da EaD e numa perspectiva indutiva (*grounded research*) e c) revisão e aperfeiçoamento dos códigos, agrupamento em famílias, de acordo com critério subjetivo-interpretativo, com utilização dos software AtlasTI. A partir dos códigos e categorias identificados, procedemos com o “mapeamento”, visando um ordenamento conceitual, no qual se identificam as dimensões mais significativas e onde se observam o posicionamento em relação à contribuição, enfrentamento ou complementação das perspectivas identificadas.

Na medida em que consideramos este eixo como o portador de um caráter mais prospectivo que analítico, encontramos um menor número de temas na análise deste eixo; com 8 códigos e um total de 90 citações, encontramos uma média de 11,25 citação por artigo. Embora esta maior concentração de citações por tema implicaria um foco mais direcionado da discussão, cabe notar que se levarmos em conta as medidas de dispersão da média, encontramos pontos de alta concentração temática. Isto é, trata-se em linha geral de uma discussão a respeito de uma mudança de



paradigma na educação que se opõe às práticas tradicionalistas, no sentido de transposição da pedagogia tradicional ao novo contexto.

Figura 1: Rede de relações do eixo “Fronteiras teórico-pedagógicas da EaD”



Como observado pela distribuição das citações (primeiro número entre os parênteses), o diagrama 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 fio condutores.



2. 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 associada.

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. Esta geração suscita “desafios completamente novos para entender e definir uma filosofia, epistemologia, código de ética, estética, políticas, cultura e prática 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 estes “remanescentes da era industrial” segundo um novo paradigma de instituição.

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”. Para Peters (2010), esta 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. Esta mudança somente seria possível devido a elementos estruturais e tecnológicos, não sendo cabível na educação tradicional, presencial.



Por último, a discussão desta 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 seriam suficientes para ocasionar uma mudança de paradigma, devido ao fato da natureza da comunicação não mudar em sua essência.

3. Paradoxo

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

Como exemplo, para Pesce (2007, 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”.

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 prevaletentes de uma determinada época.



4. 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 simples 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).



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”.

Para Romão (2008, p. 5-6), as iniciativas baseadas na tecnologia educacional, 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”. Desta forma, seria necessário 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, que dentro dela.



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”. 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. A 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 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.

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.

5. Um novo (ciber)espaço educacional

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 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 incorpora 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).

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 homogeneamente. De forma relacionada, a cultura do ensino permanece marcada pelo isolamento, individualismo e privatismo, em detrimento de práticas colaborativas e colegiais.

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 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.

6. O caminho para novas teorias educativas

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), na 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, com a universidade à beira da “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” (MORRIS, 2014, s.d.).

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, “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” (ROMÃO, 2008, p. 5).

Para 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. Com a existência desta base tecnológica e um nível crítico de acessibilidade, temos a possibilidade 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”.

7. O caminho para novas teorias educativas

Retomando a contextualização e a justificativa desta pesquisa, 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 neste 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 concebida segundo dois objetivos: substituir teorias anteriores que se tornaram obsoletas ou desenvolver estas teorias passadas, sem descartá-las, mas abarcando novos aspectos que não poderiam ser explicados antes.

Devlin, já em 1989, traçava algumas linhas de ação para solidificar a teorização em EaD. 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, unindo as competências e “experiências e intuitivas” daqueles atuando no campo com “as habilidades clínicas de examinar problemas indeterminados” dos acadêmicos.

Mais especificamente, Birocchi e Pozzebon (2011), ao examinar cinco “teorias seminais da educação a distância” e chegam a três categorias gerais de desenvolvimento teórico: o contexto da sociedade industrial e pós-industrial, o conceito de distância e a ação comunicativa. Seria através destas categorias que, segundo os autores, seria possível aprofundar os fundamentos teóricos da modalidade, com a apropriação de contribuições da sociologia e da filosofia.

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, este autor defende que no momento atual presenciaremos uma gama de teorizações voltadas para 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.

Justamente, no momento em que se escreve, esta prática encontra-se em plena ebulição. Contudo, se por um lado as iniciativas no campo da tecnologia educacional vêm de encontro aos anseios de pensadores que vislumbravam revolucionar o próprio conceito de educação, elas ocorrem com motivações muito específicas, a saber, a busca por lucros e de mercados (BEASLEY-MURRAY, 2013).

Com estas 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, Ecológico ou Complexo”, fortemente marcado pelo pensamento de Edgar Morin e caracterizado pelo relacional, indeterminado, espontâneo, criativo e novo, pela não linearidade (MORAES, 2004).



Diante destas 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 recursos, na qual os aprendentes organizam e determinam tanto o processo como em alguma extensão os objetivos da aprendizagem, ambos imprevisíveis” (WILLIAMS, KAROUSOU; MACKNESS, 2011, p. 41).

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, estas novas perspectivas buscariam “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” (BESSENYEI, 2008, p. 11).

Visionário da Internet, das redes sociais, da educação digital? O resgate da obra de Ivan Illich ocorre num momento em que a obtenção de diplomas não é garantia de conhecimento ou de acesso ao mundo profissional. Em seu entender, o preconceito embutido na mudança de paradigma em direção ao ensino centrado no aluno pode ser explicado por uma questão de poder: “a instrução livre e competitiva é uma blasfêmia para o educador ortodoxo” (ILLICH, 1973, p. 42).

Assim, 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 de informação e comunicação.



Já Watters (2014) 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. Para ela, não existiria um “reparo 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 atuam no sentido de centralizar ainda mais o poder e a exploração e o controle institucionais.

As redes de aprendizagem caracterizariam “um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu meio ambiente” (ILLICH, 1973, p. 83). Este 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.

Com base na crítica realizada, tanto por Paulo Freire como por Ivan Illich, as instituições educacionais, uma “reconstrução da educação” utilizaria ferramentas conviviais 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, (KHAN; KELLNER, 2007).

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, aplicadas logo a problemas reais. Uma de suas características mais controversas é justamente a premissa de que a resolução de problemas e processamento da informação pode ser realizado por máquinas, ou seja, de que 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 dois (ANDERSON; DRON, 2010).

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; ainda mais, apesar da repercussão que o conectivismo trouxe, gerando artigos “especulativos e teóricos”, a efetivação prática e as análises subsequentes são “equivocadas”, nas palavras destes autores.

Como conclusão, embora uma mudança de paradigma possa estar por acontecer e que uma nova epistemologia possa dela emergir, a contribuição atual do conectivismo não mereceria ser considerada como uma teoria em seu próprio domínio.

Considerações

A partir da análise da produção acadêmica no campo da EaD, encontramos que a configuração de um novo espaço (ciber)educacional em conflito com a escolarização formal passa pela quebra do paradigma vigente e da superação de paradoxos e da mera transposição de práticas da educação tradicional. Já o resgate teórico de



pensadores como Ivan Illich, com suas teses da desescolarização e da “convivialidade”, enriquecidas agora por perspectivas mais recentes, como a aprendizagem emergente e o conectivismo enriquece a compreensão do debate e contribuem para a reconstrução da educação numa perspectiva mais libertadora e participativa.

Referências Bibliográficas

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

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.

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.

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

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.

BATES, Tony. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? **Online Learning and Distance Education Resources**, 5 ago. 2012.

BEASLEY-MURRAY, Jon. Eric Mazur and the suppression of a utopian past. **Posthegemony**, 8 jun. 2013.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, a. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

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.

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.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. IN: SILVA, Marcos (org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.



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.

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, **Anais...**, 2009.

CONNEL, John. Good and bad eLearning: how do we tell one from the other? **Professional Educator**, v 8 n. 3, p.24-27, sep. 2009.

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.

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.

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.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

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.

KERR, Bill. A challenge to connectivism. In: **Online Connectivism Conference. University of Manitoba**, 2007.

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.

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.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORRIS, Sean Michael; STOMMEL, Jesse. If Freire Made a MOOC: Open Education as Resistance. **Hybrid Pedagogy**, 20 nov. 2014.

NAUGHTON, Christopher; 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.

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.



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**, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun. 2007.

PETERS, Otto. Online learning: visions, hopes, expectations, limitations. In: _____. **Distance education in transition: developments and issues**. Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. pp. 115-177.

PRINSLOO, Paul. Of kittens and tigers in open education. **opendistanceteachingandlearning**, 24 set. 2012.

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.

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

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

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

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

VERHAGEN, Pon. Connectivism: a new learning theory? **Surf e-learning themasite**, 2006.

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

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, **Anais...**, 2011.

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

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

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

WILLIAMS, Roy; KAROUSOU, Regina; MACKNESS, Jenny. Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. **International Review of Research in Open and Distance Learning**.