

Educação a Distância: apocalípticos e integrados

Distance Education: apocalypse postponed

Educación a distancia: apocalípticos e integrados

Braian Veloso  

Resumo

Ante o crescimento da Educação a Distância (EaD) e dos debates que dessa expansão decorrem, torna-se premente levantar uma discussão acerca dos extremos contraproducentes. Em termos metodológicos, este artigo se constitui como ensaio baseado em artigos, livros e outros trabalhos teóricos. O texto retoma, então, o debate proposto por Umberto Eco visando à investigação do contexto mais atual. O objetivo é analisar as perspectivas de intelectuais apolíticos e integrados, propondo, a partir disso, uma terceira via que não se reduza às dicotomias. Com a discussão, chega-se, como resultado, à proposta de pensar em formas mais conscientes e críticas de analisar o fenômeno da expansão da EaD, sem incorrer em meias-verdades que dificultam a apreensão pormenorizada da modalidade.

Palavras-chave: educação a distância; tecnologia educacional; filosofia da educação.

Abstract

Given the growth of Distance Education (EaD) and the debates that arise from this expansion, it is urgent to raise a discussion about counterproductive extremes. In methodological terms, this article is an essay based on articles, books and other theoretical works. The text then revisits the debate proposed by Umberto Eco with a view to investigating the most current context. The objective is to analyze the perspectives of apolitical and integrated intellectuals, proposing, from this, a third way that is not reduced to dichotomies. As a result of the discussion, we arrive at the proposal to think of more conscious and critical ways of analyzing the phenomenon of the expansion of EaD, without incurring in half-truths that hinder the detailed understanding of the modality.

Keywords: distance education; educational technology; philosophy of education.

Resumen

Ante el crecimiento de la Educación a Distancia (EaD) y los debates que surgen de esta expansión, urge plantear una discusión sobre los extremos contraproducentes. En términos metodológicos, este artículo constituye un ensayo basado en artículos, libros y otros trabajos teóricos. Luego, el texto retoma el debate propuesto por Umberto Eco con miras a investigar el contexto más actual. El objetivo es analizar las perspectivas de intelectuales apolíticos e integrados, proponiendo, a partir de ello, una tercera vía que no se reduzca a dicotomías. Como resultado de la discusión, llegamos a la propuesta de pensar en formas más conscientes y críticas de analizar el fenómeno de la expansión de la educación a distancia, sin caer en verdades a medias que dificulten comprender en detalle la modalidad.

Palabras clave: educación a distancia; tecnología educacional; filosofía de la educación.

Introdução

A expansão vertiginosa da Educação a Distância (EaD) fez pulular pesquisas e análises filosóficas sobre a modalidade. A profusão de contribuições teóricas e analíticas nos traz múltiplas dimensões para apreender o processo. No entanto, não raras vezes deparamo-nos com intelectuais e pesquisadores conduzidos por suas posições mais radicais que, ou rechaçam irrestritamente a EaD, ou se entregam sem ressalvas à modalidade. Chamaremos esses casos-limite de apocalípticos e integrados, fazendo expresso uso dos conceitos e das construções teóricas de Umberto Eco. Este autor, à época de suas análises, discutia sobre o fenômeno da cultura de massas e da ascensão de veículos midiáticos como o rádio e a televisão (TV). Eco apresenta-nos uma apreensão mais madura e consciente da realidade, fugindo aos extremismos. Conjecturamos que esse debate se faz atual e possui forte relação com o crescimento da EaD acompanhado das pesquisas e discussões mais recentes. O objetivo deste ensaio é, portanto, analisar as perspectivas de apolíticos e integrados, propondo, a partir disso, algo como uma terceira via que não se reduza às dicotomias. Esperamos que o debate proposto nestas páginas auxilie na compreensão mais acertada da totalidade que circunscreve a expansão da EaD.

No que respeita à estrutura do texto, começamos com uma breve definição sobre apocalípticos e integrados retomando os conceitos construídos por Eco. Em seguida, direcionamos a análise para o contexto mais específico da EaD, procurando demonstrar como esses casos-limite perpassam as proposições dos intelectuais. Feitas as definições, partimos para uma desconstrução mais incisiva das dicotomias, apresentando, aos leitores e às leitoras, encaminhamentos mais conscientes e críticos sobre a realidade. Destacamos que em todo o texto as definições são acompanhadas de críticas e comentários nossos, além de intercalarmos não tão rigorosamente a divisão entre apocalípticos e integrados para evitar um engessamento da análise. O intuito é tornar a discussão mais fluida, não tão estanque, com idas e vindas que delineiam nossa proposição que só pode ser compreendida pormenorizadamente em sua totalidade. Ao fim do texto, encontram-se as considerações finais que arrematam o ensaio e sugerem estudos futuros.

Sobre apocalípticos e integrados

Tomamos emprestados os termos usados por Eco (2015) para analisarmos um fenômeno que, não sendo recente, se recrudesce em meio à ascensão e à expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Estamos nos referindo à expansão vertiginosa da EaD ao longo das últimas décadas. Ora, o debate acerca das potencialidades, mas também sobre os efeitos perniciosos das TDIC não é assim tão recente na educação. Anteriormente, no tocante às reflexões mais circunscritas pelos recursos tecnológicos hodiernos, menciona-se que as práticas em sala de aula têm sido historicamente alvo de críticas que, grosso modo, concernem à sua orientação

predominantemente conteudista, à passividade dos estudantes tidos como tábulas rasas, à centralidade do professor como principal – por vezes único – detentor do conhecimento, dentre outros.

Freire (1994) e sua crítica à educação bancária é apenas um dos exemplos que podemos arrolar dentre os autores que, em suas análises, advogam novas formas de se pensar e fazer a educação com vistas a sobrepujar um modelo ainda tributário do ideal burguês de massificação dos processos educacionais visando, sobretudo, à formação de mão de obra mais apta às exigências advindas da revolução industrial; isto é, sujeitos aderentes às condições materiais que se impõem, contudo, não preparados para questioná-las. O movimento que Saviani (1989) chama de escolanovista tem, como teorias subjacentes, um amálgama de concepções que defendem modificações mais profundas nesse modelo educacional, com a centralidade no estudante, a autonomia como esteio do processo, uma pedagogia mais pautada na ação etc. O próprio Saviani (1989) nos apresenta uma crítica à Escola Nova ao dizer que suas formas de conceber e organizar o ensino-aprendizagem acabam por servir mais às classes dominantes do que às dominadas. Esvaziar-se-ia o rigor na transmissão de um conteúdo detido e preservado pelas elites em favor de propostas mais autônomas e pragmáticas que, em contextos mais abastados, têm seus resultados, mas que, em meios aos oprimidos, torna-se contraproducente na medida em que enfraquece o ideal fundante de uma escola como local privilegiado de acesso àquele conhecimento erudito e historicamente acumulado pelos seres humanos. Conhecimento este que, numa sociedade de classes que hierarquiza e define o que é culturalmente válido e prestigiado nas trocas simbólicas entre sujeitos, é imprescindível para a mobilidade social ou, é claro, para a manutenção do *status quo*, como Bourdieu (2014) bem nos mostrou.

O que é fundamental nessa análise é a compreensão de que a educação formal se mostra enredada em debates durante a sua trajetória histórica que podem ser sintetizados em dois polos opostos: de um lado, defensores de uma verdadeira subversão nos processos de ensino-aprendizagem; de outro lado, defensores da manutenção das tradições que regem a educação. Evidentemente, são várias as nuances que estão entre esses dois grupos que seriam como que casos-limite. E toda abstração da realidade concreta que visa à elaboração de um tipo ideal, conforme Weber (2016), serve à compreensão, desde que esclarecida a sua utilidade como instrumento conceitual e nunca representação fidedigna do fenômeno. Alguns autores sendo mais críticos e, tentando escapar às dualidades, caminhando por algo como uma terceira via; enquanto outros mais radicais rechaçando ou aderindo irrestritamente às tentativas de superação de modelos tradicionais; o fato é que esse movimento impulsionado por embates entre *manutenção* e *transformação* faz parte das discussões acadêmicas há algum tempo.

Tudo isso se exacerba ante o surgimento e a expansão das tecnologias digitais. Se estas modificam a sociedade em seus mais distintos âmbitos, suas implicações acabam por chegar também à educação. Há aí, porém, a peculiaridade de a tecnologia ser, *per se*, excludente, conforme Lévy (1999, 2010). Todo aparato tecnológico, quando de seu surgimento, cria uma cisão entre os que aprendem a utilizá-lo e se beneficiam de

suas potencialidades e os que, ao contrário, estão à margem do uso, ficando à mercê, inclusive, do subjugo dos demais. A tecnologia é, assim, produtora de desigualdades. Não como ser suprassensível dotado de vontade própria, mas como instrumento ou técnica que, ao potencializar certas capacidades humanas, pode muito bem exasperar a opressão. Cingidos por esses recursos tecnológicos voláteis que modificam a sociedade e as bases sobre as quais assentamos nossa existência, não é de toda novidade surgirem críticos que concorrem para um posicionamento de certo modo apocalíptico. Diante do problema de uma sociedade marcada pela cultura e pelos meios de massa, com sua profusão de informações que nem sempre redundam em formação, Eco (2015, p. 329, grifo do autor) nos adverte que

É fácil perceber como uma condição deste gênero se presta à *reprovação*. Não há nada mais fácil do que a reprovação. A qualquer intelectual falhado basta comparar a condição do homem contemporâneo à de Cortegiano ou à dos fidalgos de Bembo, e o jogo já está feito: que diversidade miserável, que perda da humanidade... Onde está o homem? Dissolveu-se no devaneio, no melaço dos conformismos, nas desordens arrogantes de uma inteligência informada e informal. O que nos resta? O silêncio (sem exílio e sem astúcia), a contemplação trágica do vazio. E a consolação de sermos um espírito nobre. Um niilista flamejante.

Mas há aqueles que, ao revés, veem nas tecnologias o aporte para transformações que consideram necessárias. Nesse grupo existem, aliás, os que, como dissemos acima, se beneficiam dos recursos tecnológicos, utilizando-os muitas vezes a bel-prazer e com interesses escusos. São todos aqueles que compõem o conjunto de integrados, que enxergam nas tecnologias características promissoras, capazes de solucionar também problemas sociais profundos e complexos. Se Schopenhauer (2001) afirma que o ser humano está num constante e incessante caminho que vai do desejo à realização para, posteriormente, repetir o mesmo caminho *ad infinitum*, é compreensível que estejamos incansavelmente procurando satisfações para nossos desejos, ou soluções para nossos problemas. A questão é que, como a sociologia durkheimiana já evidenciou, a sociedade está – se a linguagem poética nos é permitida por ora – em busca de uma cura para doenças que, a bem dizer, ela mesma cria (Durkheim, 2014, 2016). Logo, todo recurso tecnológico, como indicativo de transformações importantes em nossas vidas, torna-se sedutor na medida em que profetiza circunstâncias e condições de existência melhores do que aquelas que nos circundam de momento. Mas o determinismo tecnológico mostra-se como pantomima ao prometer soluções para problemas que, na realidade, as mesmas tecnologias criam ou acentuam.

Com possibilidades, mas também limitações, as TDIC se veem em face de dois grandes grupos que se irrompem. Os mais refratários, cimentando seus discursos exclusivamente nos problemas que elas engendram; e os mais seduzidos, que se deslumbram com as qualidades e, muitas vezes, orientam-se sem criticidade. Apocalípticos, de um lado; integrados, de outro. Extremidades que cedem à apreensão dicotômica da realidade e, para se manterem fiéis às suas devoções, acabam frequentemente por ignorar os meandros que existem entre os polos opostos. Haja vista a

necessidade de rigor conceitual, remetemo-nos à definição de Eco (2015, p. 28, grifos do autor):

[...] se os apocalípticos sobrevivem precisamente a confeccionar teorias sobre a decadência, os integrados raramente teorizam, e mais facilmente operam, produzem, emitem as suas mensagens quotidianamente a todos os níveis. O Apocalipse é uma obsessão do *dissenter*, a integração é a realidade concreta daqueles que *não dissenter*.

Sem pretensão de fidelidade à riqueza conceitual e analítica proposta por Eco (2015) no tocante às discussões sobre a cultura de massas, tomamos emprestados os conceitos do autor para investigarmos o cenário recente da EaD. Embora a breve definição apresentada acima seja, para nós, válida para o ensaio, fazemos a ressalva de que, neste texto, os integrados, apesar de alguma propensão maior para a prática do que para a teoria, também representam um grupo de intelectuais e pesquisadores. Assim como Eco (2015), temos total consciência de que a definição desses tipos ideais muito pouco representa fielmente os matizes que perpassam as extremidades. O nosso interesse é, entretanto, estabelecer duas abstrações que nos possibilitem a discussão ora pretendida. São, evidentemente, casos-limite que simplificam a realidade concreta visando à pura análise teórica. Para uma investigação panorâmica e com intenções claras de generalização, as tipologias nos são muito úteis. Pois bem, de um lado temos apocalípticos, que negam a EaD e prenunciam a decadência da educação e da sociedade. Por outro lado, encontram-se os integrados, que renunciam à crítica e fazem todas as suas apostas na modalidade. São extremos que dificultam ou impossibilitam o entendimento mais profundo do contexto histórico-social. Nas páginas subsequentes, debruçamo-nos sobre uma análise mais detida de apocalípticos e integrados no contexto da EaD.

Apocalípticos e integrados no contexto da EaD

Nessa senda, temos a Educação a Distância como modalidade que, apoiando-se fortemente nas tecnologias digitais, se constitui, hoje, tal qual um altar para que sujeitos necessitados de mudanças depositem suas crenças. Quando entendemos que os processos educacionais precisam mudar, rompendo com a orientação conteudista, incumbe, por vezes, à EaD, que conjumina inovações tecnológicas com novas configurações do processo de ensino-aprendizagem, o papel de força motriz do desenvolvimento. Ademais, essa modalidade, dadas as suas características imanescentes, tem potencial para democratizar o acesso à educação. Sobrepujando os imperativos de tempo e espaço, os cursos a distância se tornam acessíveis a pessoas que, por motivos diversos, não poderiam frequentar uma sala de aula convencional. Reúne-se, pois, vários aspectos que, somados, ascendem a EaD como alternativa viável para ampliar e massificar o atendimento educacional. Juntamente com isso, tem-se as possibilidades reais de modificação mais aprofundada no modelo da educação tradicional. Seu caráter conspícuo de não simultaneidade no tempo e/ou no espaço faz com que a modalidade esteja muito mais próxima, se pensarmos em propostas de maior qualidade, de ideais

pedagógicos como autonomia, centralidade na aprendizagem e flexibilidade. Inclusive, as tecnologias digitais aprimoram os cursos a distância e conseguem levar para a EaD práticas com mais interação entre seres humanos, não mais restritas às trocas estudante-conteúdo como acontecia outrora. Jungindo capacidade de democratização, potencialidade para o rompimento da sala de aula tradicional e vias para construção de uma aprendizagem também colaborativa e interacionista, não é de se estranhar que, atualmente, a modalidade esteja no cerne de discussões sobre a educação, norteador um conjunto de integrados que veem nela a panaceia para os males de tantos problemas que nos afligem.

É bem verdade que essa entrega aos cursos a distância conduz a um posicionamento acrítico. Vê-se na EaD o futuro, que irá superar a sala de aula tradicional e revolucionar os processos educacionais. As pesquisas de Christensen, Horn e Staker (2015) são representativas desse movimento. Analisando as propostas estadunidenses, os autores avaliam o ensino híbrido à luz da teoria da disrupção. Enxergam, nesse sentido, a aprendizagem *online* como tecnologia disruptiva. Ela não apenas inova, mas tem potencial para subverter todo o funcionamento da ordem social no que toca à educação. A aprendizagem *online* tem a característica típica das inovações disruptivas, qual seja, a capacidade de atender não-consumidores (Christensen; Horn; Staker, 2015). Trata-se de pessoas que, não fosse a EaD, estariam à margem da oferta. A princípio, por não estar suficientemente desenvolvido, o recurso tecnológico não é capaz de satisfazer as necessidades dos consumidores mais exigentes – os mesmos que são atendidos pelas instituições presenciais, com ênfase naquelas de maior prestígio. A partir do momento em que a tecnologia se desenvolve e consegue atrair públicos com maior exigência, tem-se o caminho para a verdadeira disrupção. Exemplos citados pelos autores incluem o computador, que inicialmente apresentava-se como máquina inacessível à maioria da população, seja pelo seu tamanho, seja pelo seu custo (Christensen; Horn; Staker, 2015). Quando surgem, os computadores pessoais, de início, atendem consumidores que, anteriormente, não tinham acesso nenhum a essa tecnologia. São, assim sendo, consumidores menos exigentes, com outros parâmetros de qualidade. Conforme esses computadores pessoais se desenvolvem, tornam-se bons o bastante para atrair universidades, instituições estatais e grandes centros de pesquisa que, outrora, compunham o mercado dos computadores caros e inacessíveis às grandes massas. Essa analogia, de acordo com Christensen, Horn e Staker (2015), serve para a apreciação da aprendizagem *online*. Estaríamos em face de um cenário de transição cujo futuro tende a subverter a sala de aula como a entendemos hoje.

A discussão supradita é, muitas vezes, tomada como indicativo real de que a EaD é a mola propulsora de uma verdadeira revolução educacional. Seus benefícios podem ser aumentados exponencialmente, levando educação de qualidade a todos. Como futuro que se impõe já no presente, a modalidade não pode, em nenhuma medida, ser ignorada pelos profissionais e pesquisadores da área. Fazer isso é situar-se num polo recalcitrante à inovação, arcaico por excelência e contrário ao progresso. Além do mais, há quem impinja um xeque-mate, colocando-nos à disposição dois únicos caminhos a percorrer: ou

cedemos às inovações trazidas e impostas pela EaD, preparando-nos para o futuro que está logo ali; ou nos condenamos, enquanto sujeitos e instituições, a fenecer como obsoletos deixados para trás por não seguirmos a marcha implacável do progresso. Integrados, os intelectuais que compartilham dessa visão mais otimista e romantizada recorrentemente olvidam-se de todos os problemas que os cursos a distância produzem. Sabe-se que a EaD, bastante próxima da tecnologia e das formas de organização do processo de trabalho que regem dado período histórico do capitalismo, conforma-se muito mais facilmente a imposições que decorrem de necessidades mercadológicas. A precarização da docência, a massificação sem preocupação com a qualidade, a substituição de professores por algoritmos que automatizam processos de correção e orientação de atividades, e a expropriação de saberes vendidos como mercadorias em formato de materiais didáticos são apenas alguns exemplos de usos da EaD que interessam muito menos aos indivíduos – docentes e discentes – do que ao capital.

Não obstante as condições materiais que se modificam impulsionadas pela EaD, precisamos observar as transformações em nossa subjetividade. O rompimento dos imperativos de tempo e espaço no trabalho traz implicações importantes. Quando não se tem mais um controle rígido da movimentação espacial dos corpos, o capital recorre a outras maneiras de dominação para assegurar a exploração capitalista. Inculcam-se, nos sujeitos, valores, crenças e ideais atinentes ao autocontrole no processo de trabalho. Discutindo sobre trabalhadores em áreas relacionadas às tecnologias, Antunes (2018) fala-nos sobre indivíduos que se tornam déspotas de si mesmos. A responsabilidade pela produção e pelo bom desempenho é atribuída aos profissionais, que também passam a arcar com uma série de riscos. Essa fragilização e precarização perpassam propostas de EaD hodiernas nos mais diversos sentidos. O teletrabalho é muito comum nessa modalidade, fazendo com que docentes e outros profissionais não tenham mais uma nítida e clara demarcação dos espaços produtivos. Na sala de aula convencional, mesmo que o trabalho em casa seja algo historicamente presente na atividade dos professores, tem-se uma delimitação mais precisa do momento e do lugar em que se exerce a atividade remunerada. Na EaD, alicerçando-se na flexibilidade, o trabalho se torna também extraterritorial. Com as tecnologias móveis isso ganha novos contornos, porque, desde que conectados à internet, os docentes podem acessar as plataformas virtuais em qualquer espaço e em qualquer tempo. Oliveira e Mill (2020) demonstram como, nesses casos, o trabalho começa a procurar pelo trabalhador, com notificações constantes que chamam o professor ao ofício em seus dispositivos tecnológicos. Sendo terreno fértil para a proliferação dessas características que, para Harvey (1994), concernem ao capitalismo pautado pelo regime de acumulação flexível, a EaD não apenas redefine os pilares que balizam a docência, como também serve de incubadora para a maturação de novas especificidades que tendem a plasmar as novas condições da atuação docente em quaisquer contextos. Temos, pois, um grupo de integrados que, enlevados pelas promessas da modalidade, fogem ao debate crítico e se tornam sujeitos passivos ante todas as imposições do capital.

Na outra ponta do discurso acadêmico, encontramos os que anunciam a EaD como sinal do fim dos tempos. Essa modalidade, escondendo-se por detrás de uma suposta benevolência, atinge diretamente as bases da educação. Destrói, sem complacência, as tradições historicamente erigidas. Intelectuais de orientação mais crítica – incluindo os marxistas – acusam a EaD de ser um fantoche do capitalismo, que coloca em marcha a ideologia neoliberal de dissolução do Estado democrático. Enfuma e inviabiliza nossos devaneios de uma sociedade de bem-estar que nunca foi levada a cabo no Brasil. Trata-se, sem chances de desvio, do prenúncio do apocalipse. Há quem mesmo se recuse a reconhecer qualquer capacidade de formação na EaD. Isto é, não existiria a possibilidade de uma educação em que os sujeitos não compartilhem o mesmo tempo e espaço. Consideramos desnecessário, por motivos óbvios, nos ater a essa crítica tacanha, que soa estapafúrdia por si mesma. Ao passo que entoam a marcha fúnebre, muitos desses intelectuais se debruçam sobre análises filosóficas mais ou menos elaboradas. Engolfados em elucubrações, partem em seguida para o processo de cerzir argumentos que justifiquem a recusa à EaD. Uns anunciam o fim dos tempos e logo viram as costas, num ato de negação e comprazer por se sentirem, como Eco (2015) afirma com relação aos críticos da TV, espíritos nobres – ou, para usarmos termos nietzschianos (Nietzsche, 2018), espíritos livres preocupados em achincalhar os espíritos subordinados que não percebem sua condição de parvos submetidos ao jugo do mal que representa a EaD. Outros intelectuais, por sua vez, negam a modalidade, mas se agrupam numa espécie de niilismo reativo. Retomam teóricos clássicos, análises próprias, novos escritos etc. para forjarem alternativas possíveis para uma educação e uma sociedade que, não prescindindo de ser democrática, não ceda às imposições do capital e não se entregue a essa “falácia da EaD”. Nem precisamos dizer que, concomitantemente a essas elaborações teóricas, a modalidade continua crescendo vertiginosamente e atraindo cada vez mais alunos. As pessoas usam recursos tecnológicos digitais no seu cotidiano e, à medida que as tecnologias avançam, tornam-se mais acessíveis às demais classes. Tudo isso enquanto os intelectuais apocalípticos, negando a realidade ou se esforçando para construir abstratamente outras formas de organização social, distanciam-se do aqui e do agora – o que, para Freire (1996, 1997), não se coaduna com educadores progressistas que, embora críticos, não ignoram a realidade dos seus educandos.

Esconde-se, nessa repulsa incondicional à EaD, intenções que, como compreendemos, são, em certo sentido, perversas. O intenso incômodo que a ampliação e a massificação do acesso educacional provocam tem, recorrentemente, um fundo aristocrático. Isso porque numa sociedade de classes, o valor de certo conteúdo – material ou simbólico – sempre esbarra, em alguma medida, na sua escassez. Quanto mais certo produto é raro, tanto mais se tende a valorizá-lo, o que valoriza, por conseguinte, aqueles que o detêm. Há algumas décadas, ingressar no ensino superior era privilégio de ainda menos pessoas. O indivíduo que possuía um diploma era considerado, por ilação, inteligente, dotado de uma erudição superior à média. Não que isso tenha se modificado totalmente, sobretudo num país de desigualdades abissais como o Brasil. Em todo o caso, a expansão do acesso ao ensino superior vai, progressivamente,

banalizando os diplomas. No capitalismo essa condição é mais patente, porque como capital cultural objetificado, as certificações acadêmicas, que são também mercadorias nas trocas simbólicas, não se esquivam de certas leis de oferta e procura. Que estejamos claros quanto à nossa orientação crítica. Sabemos, como Marx (2017) evidencia que, na sociedade capitalista, a capacidade supostamente metafísica do mercado é um engodo. A relação pode acontecer de maneira inversa, ou seja, a oferta impulsiona a procura. Basta ver exemplos sintomáticos na contemporaneidade, como a tal obsolescência programada em dispositivos tecnológicos digitais. A mesma análise vale para a educação e, por raciocínio dedutivo, especificamente para a EaD. O aumento da oferta educacional, especialmente quando estamos falando de instituições com fins lucrativos, ultrapassa ideais democráticos. Tem que ver, por via de regra, com a necessidade de reprodução do capital. A oferta é aumentada *pari passu* aos mecanismos que buscam ampliar a procura – e aqui nos referimos, inclusive, às políticas públicas. Do mesmo modo, há de se problematizar a visão dos processos educacionais enquanto exclusivamente mercadoria que gera capital econômico. A educação deve, antes de mais, ser um bem da sociedade, e esclarecemos nosso posicionamento político a respeito disso. Entretanto, as trocas sociais e a sua organização em áreas ou campos que possuem regras e um jogo próprio, usando-nos das contribuições bourdieusianas (2011), evidencia-nos que as hierarquias se baseiam também em trocas simbólicas, que envolvem capital cultural. A escassez que mencionamos acima não se restringe, assim, ao entendimento da educação como mercadoria que pode ser vendida no capitalismo. Antes disso, compreendemos que o acesso educacional limitado a certas “castas” é fonte de poder e prestígio, que determina as dinâmicas sociais em muitos sentidos. São anteriores ao modo de produção capitalista, para sermos exatos.

Ora, as intenções insidiosas que estão realmente – e, aqui, reconhecemos aos apocalípticos a existência desse problema – por detrás do discurso muitas vezes demagógico das incríveis possibilidades da EaD não anulam esse tal incômodo decorrente de certa visão aristocrática. Isso nada tem de novidade, uma vez que o próprio prestígio de muitos profissionais e universidades depende da escassez dos seus serviços. A título de exemplificação, citam-se as instituições brasileiras de maior renome que têm processos seletivos muito concorridos. A oferta de vagas é, nesses casos, consideravelmente inferior ao número de interessados. Com efeito, existem tantos outros elementos relacionados que qualquer análise de qualidade não deve ignorar. Outrossim, tomar todos esses outros aspectos e escapar à apreciação dessa escassez que contribui para gerar valor é uma atitude, para nós, ingênua. Mais uma vez, o maniqueísmo é contraproducente e simplifica ponderações que, em si, são assaz complexas. Como força para nosso argumento, voltamos às palavras de Eco (2015, p. 323):

Mas é preciso estarmos atentos a um problema: só podem ser postos empreendimentos desse género [voltados ao uso dos meios de massa como veículos de cultura democrática] se se acreditar que seja possível uma *cultura democrática*, isto é, só se não estivermos secretamente persuadidos de que a cultura é um produto aristocrático, e que perante a república dos homens cultos, se erguem as massas, incorrigíveis e

irrecuperáveis, para as quais no máximo se pode preparar uma subcultura (a cultura de massas), salvaguardando depois a desaprovação dos seus modos e efeitos.

Eco (2015) está se referindo às críticas apocalípticas sobre a TV enquanto meio de massa. Porém, essas considerações podem ser perfeitamente transpostas para a realidade da EaD. Um debate qualificado sobre suas potencialidades e seus limites só pode proliferar se partimos do pressuposto de que os intelectuais envolvidos realmente acreditam numa democratização da educação – e também e especialmente aquela de nível superior. Do contrário, argumentos se esfacelam em meio à negação irrestrita. E por democratizar não estamos abrangendo apenas os cursos doutras universidades, vistas, pela aristocracia, como de “segunda mão”. Quer dizer, como cursos úteis para as massas que, ou se esforçam para promoverem representantes aptos a ingressarem e estudarem nas instituições caras à elite, ou então devem ser relegadas em sua condição de massas às formações de “segunda categoria”. O ideal democrático que estamos abordando é, em vez disso, a ampliação do acesso por outras vias que consigam amplificá-lo mesmo quando se esbarra nas limitações materiais dos atuais formatos presenciais dos cursos. Uma democratização inclusive e sobretudo dos cursos de universidades prestigiadas para que mais pessoas tenham acesso a diversos modelos de formação, que podem tanto qualificar pontualmente profissionais já inseridos no mercado do trabalho, quanto preparar novos bacharéis ou licenciados para exercerem suas profissões em que pesem serem já trabalhadores ou pessoas não enquadradas na faixa etária tida como “adequada”. Aumentar significativamente as oportunidades de acesso ao nível superior é algo que interessa à sociedade. Ter, por exemplo, mais professores com mestrado e doutorado não destrói a academia enquanto *torre de marfim* – se é isso que amedronta as críticas de cunho aristocrático. Haverá, ainda, aqueles que, por aptidão ou desejo, entregar-se-ão às regras do jogo que regem as universidades, para se tornarem professores-pesquisadores em nível superior. Mas por que não podemos ter mais professores – que se tornam também pesquisadores – com mestrado e doutorado na educação básica? Um cenário como esse, por ora utópico, mas nem por isso inimaginável, com certeza vai mudar as bases sobre as quais assentamos nossas concepções sobre a academia. Tende a acentuar, aliás, a necessidade de maior valorização dos profissionais da educação – porque sabemos que, ainda hoje, muitos recorrem à academia também pela maior valorização profissional. Só que a sociedade nunca esteve condenada à inércia. A movimentação deve ser vista como regra, e não exceção.

Pode-se objetar usando, como argumento, políticas públicas bem-sucedidas como as cotas que, de fato, ampliaram o acesso de estudantes oriundos de classes sociais dominadas às instituições de maior prestígio. Até mesmo aqui, porém, temos uma seleção que, conquanto democratize o ensino superior, dedica-se aos principais talentos advindos dessas classes. No que tange às políticas de permanência, certa empatia é, acreditamos, suficiente para reconhecer que, mesmo com auxílio moradia e bolsa estudantil, muitas pessoas não podem abrir mão de suas famílias e de suas atuais condições materiais para se mudarem para outra cidade ou mesmo para frequentarem regularmente um curso que tem horários e espaços educacionais rígidos. Diante disso, propomos questionamentos.

Estaremos sempre a formar unicamente “castas” de intelectuais com a prerrogativa de representarem suas origens e suas classes? Ou há como pensar numa educação superior de qualidade que atenda, senão totalmente, quase a todos, para que possamos falar verdadeiramente numa cultura e, por conseguinte, numa formação democrática? O capital cultural, para que exista, deve ser produto aristocrático, para usar o termo de Eco (2015), ou existem vias para uma cultura democrática? Se as respostas para essas perguntas não são em nenhuma medida fáceis, acreditamos que os caminhos para tentar respondê-las a contento passam invariavelmente pela recusa às extremidades. Apocalípticos e integrados exortam-nos numa confissão de fé, mas não nos auxiliam a aclarar a realidade histórico-social que nos circunda. Seria, portanto, a EaD de todo mal a ponto de não conseguirmos dela tirar proveito? Por outro lado, seria a modalidade boa a ponto de nela depositarmos todas as nossas esperanças, inebriados pelo vislumbre de um futuro melhor? Vamos nos esquivar das dicotomias para reforçarmos a importância de ponderar as duas coisas. Sigamos em nossa análise na próxima seção.

Fugindo às dicotomias contraproducentes

Diante do exposto, defendemos que as dicotomias são contraproducentes para se pensar e fazer a Educação a Distância. Em primeiro lugar, toda e qualquer recusa incondicional à modalidade, quer visando à mera denúncia, quer propondo outras formas de organização educacional e de sociedade que negam o aqui e o agora, foge ao debate urgente e necessário sobre as implicações reais dos cursos a distância para a educação. Isso se agrava quando estamos em face do papel precípua dos intelectuais e, mormente, da ciência, a saber: desvelar-nos a realidade para que, iluminados por uma maior compreensão, possamos agir conscientemente. O que não invalida, de fato, a importância dos esforços filosóficos para se pensar noutras possibilidades que transcendam aquelas que se impõem. A questão é que, rechaçar a EaD sem qualquer abertura a outras análises, coloca-nos num movimento ingênuo de negação enquanto toda uma realidade histórico-social se perfaz sem que tenhamos os instrumentos adequados para compreendê-la em pormenores. Se a filosofia e a ciência escapam ao seu papel de apreensão mais racional e aprofundada da educação e da sociedade, sujeitamo-nos às consequências oriundas das transformações mais recentes sem capacidade de nos posicionarmos criticamente.

Além disso, a análise cingida pela simples denúncia, conquanto tenha seu papel, relega-nos a um círculo vicioso. A história nos mostra como inovações tecnológicas que provocam rupturas sociais de grande envergadura sempre são acompanhadas de críticos saudosistas. Aqueles que apontam o que foi perdido na marcha do progresso, acusando a sociedade de estar se degenerando. Até mesmo nas celeumas em torno do socialismo isso pôde historicamente ser evidenciado, como Marx e Engels (1998) asseveram ao mencionar socialistas que, a bem da verdade, não vislumbravam a superação da sociedade de classes, mas o retorno às condições de produção anteriores ao capitalismo industrial e ao domínio da burguesia. Eco (2015), citando romance de Robert Sheckley

fala-nos sobre um futuro fictício no qual aparelhos sensoriais são parte integrante do ano de 2110 e ocupam o papel que a TV ocupara nas décadas de 1950 e 1960. Como não poderia deixar de ser, os críticos que fazem parte do futuro no romance de Sheckley destilam sua aversão aos aparelhos sensoriais e denunciam a passividade em que são colocados os sujeitos, algo bem diferente da época áurea da televisão e do livro cujos consumidores ainda despendiam algum esforço mental e físico para consumirem os conteúdos veiculados. Nesse exemplo de Eco (2015), mesmo que alegórico, a história se repete de maneira muito previsível, porquanto críticos e intelectuais denunciam a derrocada da sociedade em meio a argumentos que possibilitam entrever certo saudosismo. O que fora vivido, apesar dos problemas, mantém-se como superior ao que estamos vivendo. Isso alude precisamente à situação da EaD.

Veja-se que, com isso, não defendemos o uso irrestrito da modalidade, nem tampouco tratamos os cursos a distância como se fossem a solução para todos os problemas da educação. Dissemos acima que a EaD traz implicações perversas, porque retira direitos trabalhistas de professores, amplifica propostas formativas de péssima qualidade, fragiliza as condições do trabalho docente etc. Essa modalidade, além do mais, contribui para abalar certas bases que, por ora, dão-nos sustentação. Como fica a docência na medida em que a centralidade do processo de ensino-aprendizagem passa para o estudante? Quais as implicações para os cursos presenciais, uma vez que a EaD cresce exponencialmente e, estejamos negando ou aceitando a realidade, atrai mais discentes? Qual será o papel da universidade nas próximas décadas, considerando-se sua abertura e disseminação por meio das tecnologias digitais e de movimentos como a ciência aberta? Que consequências poderemos observar em longo prazo devido ao aumento vertiginoso das propostas formativas a distância e do crescimento de licenciados e bacharéis? De que forma a educação será substancialmente modificada pelas novas tendências que perpassam a contemporaneidade? São muitos questionamentos que nós, pesquisadores e profissionais que pensam e fazem a educação – e, cada vez mais, também a EaD –, não conseguimos responder ainda com precisão. Temos, é verdade, palpites, vislumbres, posicionamentos políticos, sugestões, encaminhamentos e dados parciais. Mas não é possível avaliar em profundidade as consequências reais e exatas do que só depende da história.

Pois bem, apocalípticos e integrados, em suas extremidades, auxiliam-nos muito pouco na apreensão da EaD. Quanto aos primeiros, deparamo-nos, não raramente, com certo diletantismo de quem pouco conhece a modalidade e decide se aventurar em críticas severas. Faz-se menoscabo da EaD com argumentos sem muita profundidade ou extremamente parciais. Frequente é, ainda, o desconhecimento de outras pesquisas na área que evidenciam empiricamente as possibilidades e qualidades dos cursos a distância. Os apocalípticos recorrem a várias justificativas que descortinam viés aristocrático ou mesmo saudosismo para com a tradição – e, aqui, estamos tratando da sala de aula convencional – que os formou. Os integrados, por seu lado, também não se salvam, porque se entusiasmam com as novas possibilidades e propalam um determinismo tecnológico. Querem que as coisas mudem e atuam em diversas frentes

que convergem para a aceleração da mudança. Com análises e discussões que desconhecem contribuições especialmente da filosofia e das ciências sociais, perdem de vista as consequências da EaD para a sociedade e, por consequência, para a educação. Muitas vezes, veem a modalidade como um fim em si mesmo, carregada de um conteúdo valorativo intrínseco. Em ensaio recente, procuramos demonstrar como a própria confusão conceitual entre EaD e ensino remoto tem que ver com essa visão idealizada da modalidade (Veloso; Mill, 2024). Independentemente do polo em que se posicionam, apocalípticos e integrados reduzem a análise ao maniqueísmo, como se fenômenos humanos fossem simplesmente bons ou ruins.

Com vistas a propor uma visão que fuja às dicotomias, reafirmamos o insofismável crescimento da EaD nos últimos anos. Dados do Censo da Educação Superior de 2020 mostram-nos que o número de ingressantes em cursos de graduação a distância superaram, pela primeira vez no Brasil, os ingressantes em cursos presenciais (INEP, 2020). Aliás, qualquer análise histórica das duas últimas décadas demonstra que o crescimento da modalidade é acachapante quando comparado à educação presencial. Esses dados têm que ver com a legislação que, sobretudo em 2017 (Brasil, 2017), flexibilizou a oferta da EaD, beneficiando especialmente as instituições privadas (Neto; Borges, 2020). No entanto, as dicotomias obnubilam a realidade histórico-social, porque constantemente desvinculam o debate das circunstâncias maiores que perfilam o cenário em que vivemos. O Brasil é um país que tem significativa demanda reprimida na educação superior. Sabe-se que a EaD, devido às suas características que viabilizam a otimização dos recursos investidos e a massificação da oferta, torna mensalidades acessíveis a muitos brasileiros e brasileiras que, antes, não poderiam frequentar cursos presenciais geralmente mais caros. Porém, ao contrário do que apregoam certos apocalípticos, essa não é a única causa subjacente, pois se assim o fosse, o argumento sobre a ampliação das vagas nas instituições públicas e gratuitas, bem como a ampliação de políticas de acesso como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), daria conta de perscrutar o cenário para, a partir daí, pensarmos noutros encaminhamentos mais salutares que a “falácia da EaD”. Estudar a distância traz, em regra, uma flexibilidade no espaço e/ou no tempo que a educação presencial, dadas as suas especificidades imanes, não consegue satisfazer.

Existe um público composto em grande medida por trabalhadores com família constituída que, embora desejem estudar, não conseguem frequentar uma universidade presencial justamente pela exigência de deslocamento regular e fixo para assistir aulas. Ademais, as novas configurações de um capitalismo flexível, sob a égide da ideologia do empreendedorismo que eleva à potência as aspirações pela liberdade individual, contribuem diretamente para a caudalosa oferta de cursos a distância. O empreendedor contemporâneo é, antes demais, o tipo ideal de um sujeito disposto a seguir em busca de sua própria formação. Atribui-se ao indivíduo a responsabilidade de se qualificar e, por consequência, de ser bem-sucedido no capitalismo claudicante cuja instabilidade se torna uma qualidade e não um defeito. Bauman (2001) nos diz um pouco sobre isso ao abordar o que chama de modernidade líquida. A educação, nesse sentido, torna-se permanente

não apenas pela inconclusão do ser humano no sentido filosófico de Freire (1996), mas especialmente porque as pessoas se tornam empreendedoras de si mesmas. Devem investir em seus projetos de vida, porque o fracasso, sob a ideologia do empreendedorismo, passa a ser culpa do sujeito, e não mais das condições materiais de existência. A EaD é muito sedutora nesse contexto, haja vista a sua flexibilidade que permite aos trabalhadores conciliarem sua capacitação profissional com o trabalho, sem necessidade de abrir mão de um ou de outro. Ao compreendermos que cursos a distância não se reduzem àqueles superiores, isso faz ainda mais sentido, tendo em vista as propostas formativas de pequena duração centradas no desenvolvimento de competências, que são muito atrativas para os que se orientam por um viés pragmatista.

O que precede pode muito bem servir aos discursos apocalípticos, pois parece-nos que a EaD é como que o corolário das transformações capitalistas contemporâneas que dissolvem as bases do trabalho assalariado, usando a educação a serviço inteiramente do capital. No entanto, uma investigação mais minuciosa, que não muito interessa aos críticos situados nas extremidades, nos permite observar que os cursos a distância se desenvolvem muito antes das tecnologias digitais, com as primeiras experiências significativas, na interpretação de Moore e Kearsley (2007), remontando à segunda metade do Século XIX. Somente a partir da década de 1970, com o surgimento das instituições de finalidade única, especialmente as universidades abertas europeias, é que se tem a criação de configurações mais sistêmicas para a EaD. Belloni (2003) discute como tais experiências inculcam nos cursos a distância valores e concepções advindos do capitalismo industrial. A busca pela massificação da oferta educacional, aliada às condições materiais da época, engendram formas de conceber e fazer a EaD assentadas em formatos industriais, com divisão acentuada do trabalho, produção de materiais didáticos em massa e racionalização das operações. Acreditamos que a total dependência dos recursos tecnológicos que não apenas viabilizam, mas são o sustentáculo dos cursos a distância faz com que a modalidade esteja mais à mercê dos ditames de determinado período histórico do modo de produção. É exatamente por isso que uma apreciação mais crítica, contudo nada reducionista, verifica que a EaD está muito mais para meio ou forma de organização do processo educacional do que finalidade em si mesma.

A avaliação aprofundada do que são e do que representam as tecnologias para a sociedade incorreria, nestas páginas, em excrescência. Em Veloso e Mill (2024) encontra-se uma análise mais detida sobre o assunto. Limitando-nos ao que interessa para o enfoque deste ensaio, entendemos que os recursos tecnológicos são, também – e não apenas –, meios para a persecução do processo de agência do ser humano, conforme Weber (2015) e assim como Sell (2011) discute a partir da contribuição weberiana. Não se tratam de entidades metafísicas com vontade própria que transcenda a materialidade. Todavia, a complexidade analítica está presente ao verificarmos que as tecnologias não são, sempre, meros instrumentos à disposição da racionalidade humana. Os dispositivos tecnológicos também transformam a sociedade, incidindo sobre suas bases e, por conseguinte, sobre suas formas de organização. Ao fazer isso, impõem novas formas de

viver, de se relacionar, de agir no mundo e com o mundo. À guisa de exemplo, alguém que hoje opta racionalmente por não usar alguma tecnologia como o *smartphone* vai experimentar uma série de consequências sociais que não poderá teleologicamente determinar ou evitar. Estamos nos referindo às dificuldades de interagir com certas pessoas, aos óbices para exercer a cidadania haja vista os documentos que caminham para se tornarem exclusivamente digitais, as dinâmicas do mercado de trabalho que podem exigir o uso do *smartphone*, dentre outras coisas que sustentam a afirmação de que os recursos tecnológicos não se apresentam tão somente como meios à disposição de nossa racionalidade enquanto agentes individuais.

É mister, entretanto, reforçar que nem por isso a tecnologia deve ser apreendida ou analisada cientificamente em total desconexão com os indivíduos e a sociedade. Se concordarmos com Marx e Engels (2007), reconhecemos que as circunstâncias fazem os seres humanos, mas os seres humanos também fazem as circunstâncias. Trata-se de relação dialética, que complexifica o olhar mais atento e sóbrio acerca das possibilidades e limitações tecnológicas. Partindo disso, sabemos que, no âmbito da EaD, tem-se uma miríade de elementos envolvidos que tornam a modalidade algo que esteja para além de simples meio disponível à racionalidade de quem nela deseja se aventurar. As mudanças que ela contribui para gerar na educação pesam sobre nós, subvertendo nossa própria forma de fazer e pensar processos educacionais. Não obstante, seus efeitos sempre se produzem nas relações recíprocas com os seres humanos. O que significa que não somos sujeitos passivos diante de uma força suprassensível que nos oprime. “Na realidade, não existe nenhum produto da técnica humana que não possa ser instrumentalizado, desde que exista uma ideologia com base na qual possamos programar as nossas operações” (Eco, 2015, p. 321). Preconizamos que o uso consciente e crítico da EaD, para que sejamos capazes de entrever formas de usá-la a nosso favor, passa pela superação das dicotomias contraproducentes. A modalidade traz muitos benefícios, como democratização do acesso, desenvolvimento da autonomia nos estudantes, proximidade necessária e importante com tecnologias digitais, entre outras coisas. Em contrapartida, não se deve perder de vista os problemas que surgem, como fragmentação do trabalho, massificação de oferta sem qualidade e precarização da docência. Portanto, ponderar os malefícios e os benefícios é, principalmente, posicionar-se de modo crítico, para explorar as potencialidades da EaD à medida que se tem consciência de seus limites. Do contrário, somos forçados às dualidades: ou negamos o que nos circunda absortos pela ilusão de superioridade moral enquanto os cursos a distância continuam crescendo e atraindo cada vez mais alunos; ou cedemos irrestritamente à EaD sem qualquer tipo de preparo para os problemas que ela vem criando e/ou tende a intensificar. Apocalípticos e integrados nos oferecem meias-verdades. E a menos que a confissão de fé seja mais importante do que a compreensão da totalidade, a recusa às análises parciais e dicotômicas é o melhor caminho a seguir.

As modificações mais substanciais na sociedade que a EaD contribui para intensificar – embora não detenha o monopólio nessa tarefa – decerto vão transmutar as bases que hoje nos dão suporte. O capitalismo flexível e a generalização da informalidade

cria um descompasso entre bases objetivas e subjetivas, gerando um mal-estar, como Machado da Silva (2006) discute. Contudo, o mesmo autor mostra que, quanto mais essa condição de instabilidade se torne uma regra e não uma exceção que antes atingia mais fortemente apenas certos estratos sociais – ou países como o Brasil –, tanto mais tende-se a mudar nosso modo de apreensão da realidade. Essa afirmação não é, em nenhuma medida, uma espécie de celebração dos efeitos do capitalismo que vêm destruindo os alicerces do trabalho assalariado. Trata-se de uma análise consciente da realidade, buscando compreendê-la, sobretudo, a partir dos sujeitos e não como imposição da perspectiva do pesquisador sobre os pesquisados. O mesmo vale para a EaD, reconhecendo que sua expansão vai trazer – e está trazendo – modificações importantes. Modificações essas que são, em muitos sentidos, perversas e que retiram direitos ou conquistas. Mas que, principalmente, moldam novas formas de conceber e fazer a educação, ressignificando a sociedade. Não podemos nos esquecer de que as bases sobre as quais vivemos foram erigidas sobre os escombros de revoluções e transformações profundas. Mesmo que o argumento se dirija à interrupção de uma tal marcha do progresso à luz da filosofia benjaminiana, conforme Löwy nos apresenta (2002), acreditamos que os apocalípticos não propõem uma reescrita da história à contrapelo, mas a manutenção do *status quo*. Seu saudosismo se direciona à negação da EaD e ao que ela representa visando à preservação de processos educacionais que não são universais e necessários, mas têm forte vínculo com a revolução burguesa. Os apocalípticos que, por seu turno, negam a modalidade e propõem outras formas de organização educacional e de sociedade também deixam para trás as potencialidades dos cursos a distância como instrumentos que, se usados a nosso favor, contribuem para transformações importantes. Mais do que isso, viram as costas para o aqui e o agora, de sorte que suas análises negam o presente, deixando-nos inteiramente à mercê do que está acontecendo e do que irá acontecer.

Afinal, apocalípticos e integrados trazem contribuições sempre parciais. Permitem-nos observar o fenômeno da expansão da EaD apenas em uma das suas dimensões – a mais positiva ou a mais negativa. Confundem-nos enquanto a modalidade cresce vertiginosamente e atrai mais alunos. Negam a realidade abandonando-nos em face do que está acontecendo ou se entregam fatalmente às mudanças sem se preocupar com as consequências que podem nos ser muito perversas. A educação, como fenômeno essencialmente humano, não pode ser reduzida a esse maniqueísmo contraproducente. No caso da ciência, confissões de fé são ainda mais preocupantes, pois trazem afirmações cabais sob um suposto rigor científico. Na forma como analisamos, a EaD tem aspectos positivos e negativos. Impinge novas formas de organizar o processo educacional que, provavelmente num futuro próximo, vão forjar transformações significativas e permanentes em nossas profissões. Não há mais como simplesmente negá-la, porquanto seu crescimento é multicausal. As críticas e os elogios são fundamentais, desde que não se pretendam unívocos, fugindo ao maniqueísmo contraproducente que, nestas páginas, procuramos desconstruir. Nos últimos anos, temos buscado nos posicionar cada vez mais nessa direção consciente e crítica, esquivando-nos

de apocalípticos e integrados. “Justifica-se, pois, perguntarmo-nos se, entretanto, não será mais útil experimentar *tentando* vários caminhos [de pesquisa e compreensão científica do fenômeno], em vez de nos cristalizarmos em ações negatórias ascéticas” (Eco, 2015, p. 322, grifo do autor). Para nós, esse tem se mostrado, com efeito, o melhor caminho.

Considerações finais

Neste ensaio procuramos apresentar dois casos-limite que permeiam o debate acadêmico mais atual sobre a Educação a Distância. Numa extremidade, apocalípticos com sua aversão incondicional aos cursos a distância, denunciando todos os males que eles representam para os processos educacionais. No extremo oposto, integrados que se sujeitam ao determinismo tecnológico de modo acrítico. Ambos, enredados num maniqueísmo, entregam-nos análises parciais, que não dão conta de compreender a totalidade e a complexidade inerentes à EaD. Ao intelectual que não perca de vista o caráter intrincado dos fenômenos humanos, propomos uma alternativa que fuja às dicotomias. A modalidade a distância traz consigo implicações perversas para a educação, ao mesmo tempo em que representa mudanças necessárias, contribuindo para ampliar e democratizar o acesso. Independentemente disso, o fato é que a EaD continua crescendo e não demonstra sinais de interrupção. Cabe, portanto, à consideração filosófica e científica auxiliar-nos no entendimento mais aprofundado da realidade, sem se ater a meias-verdades contraproducentes.

Reiteramos que, nestas páginas, tecemos críticas direcionadas a dois tipos ideais que, como instrumento analítico, não têm a pretensão de representar fielmente a realidade. Até mesmo porque seria um contrassenso condenar a parcialidade de muitos intelectuais sem tomarmos o devido cuidado para também não cairmos em reducionismo. O debate que introduzimos neste ensaio visa à defesa de investigações sobre a EaD que, doravante, almejem escapar às dualidades. O fenômeno de expansão dos cursos a distância está posto, e precisamos, antes de mais, compreendê-lo. Negar à sociedade a sua imanente capacidade de transformação é redundar num discurso ideológico que pouco condiz com a realidade histórico-social. Em vez disso, intelectuais devem se debruçar sobre pesquisas mais conscientes e críticas, que contribuam para desvelar o cenário que nos circunda. Somente por meio de uma apreensão mais aprofundada é que conseguiremos nortear nossas ações, pensando inclusive em saídas políticas e formas de usar as tecnologias digitais e a EaD a nosso favor. É preciso fugir às dicotomias, para que não sejamos apocalípticos, nem tampouco integrados.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 278 p.

BELLONI, Maria L. *Educação a Distância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 2. ed. Coimbra: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em 24 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 fev. 2022.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?*. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Edipro, 2016.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Edipro, 2014.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Tradução de Helena Gubernatis. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1994.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2020: principais resultados*. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 208 p.

LÖWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. *Estudos Avançados [online]*. 2002, v. 16, n. 45, p. 199-206. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200013>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MACHADO DA SILVA, Luis A. Da informalidade à empregabilidade (reorganizando a dominação no mundo do trabalho). *Caderno CRH*, [S. l.], v. 15, n. 37, 2006. DOI: 10.9771/ccrh.v15i37.18603. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18603>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Robert Galman. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2007.

NETO, Vicente B. dos S.; BORGES, Maria C. Educação a distância no Brasil: a regulamentação como falácia da democratização e acesso ao ensino superior de qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. 1, p. 53-72, 15 maio 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/54796>. Acesso em: 31 jan. 2022.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, Demasiado Humano*. São Paulo: Lafonte, 2018.

OLIVEIRA, Ricardo N. de; MILL, Daniel. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. *Trabalho & Educação*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 47–60, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/21854>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SALDANHA, Luis C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, ano 50, v. 17, p. 124-144, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução de M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. 431 p.

SELL, Carlos E. Máquinas petrificadas: Max Weber e a sociologia da técnica. *Scientiae Studia [online]*. 2011, v. 9, n. 3, p. 563-583. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000300006>. Acesso em 21 jan. 2022.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Educação a distância e ensino remoto: Oposição pelo vértice. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e24011, 2024. DOI: 10.21814/rpe.29231. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29231>. Acesso em: 25 set. 2024.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 580 p. v. 2.

WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. Tradução de Augustin Wernet. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. 687 p.

Braian Veloso

Professor no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma Universidade (PPGE-UFLA). Mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar). Recentemente, suas pesquisas versam sobre a intersecção entre educação e tecnologias e, ainda, sobre o trabalho na contemporaneidade.