

Reflexões teóricas sobre perspectivas críticas na Educação a distância

Theoretical reflections about Distance Education critical perspectives

Reflexiones teóricas sobre perspectivas críticas en la educación a distancia

Karin Vieira da Silva¹

João Peixoto²

Anderson Sasaki Vasques Pacheco³

Resumo: A educação a distância é uma temática que desperta grandes discussões e controvérsias, especialmente sobre os seus limites e possibilidades. O presente artigo pretende apresentar e refletir sobre as principais críticas relacionadas à educação a distância na literatura corrente. Para tanto, resgatou-se, na literatura, temáticas recorrentes, que incluem o debate sobre a utilização das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) na educação, a problemática da interação mediada por aparatos tecnológicos, o processo de mercantilização da educação, e, por fim, reflexões sobre a promoção acrítica do potencial da EaD em promover a autonomia, emancipação e democratização em âmbito escolar. Desta discussão, verifica-se que tais problemáticas não são exclusivas da modalidade a distância, mas que parecem ganhar maior dimensão quando discutidas em seu âmbito. Assim como um dos grandes equívocos nesse campo refere-se à crença sobre o potencial inerente da EaD em solucionar as vicissitudes do modelo tradicional. Por fim, destaca-se que o arcabouço científico disponível não permite conclusões detalhadas sobre assunto e precisa ser melhor explorado enquanto prática educacional e impacto social.

Palavras-chave: Críticas à EaD. Educação a distância; Tecnologias da informação e comunicação.

Abstract: Distance education is a subject that arise great discussions and controversies, specially about its bounds and possibilities. The following paper aims to present and discuss the main critics related to distance education actual literature. Therefore, it was brought, with these bibliographies, the recurrent critics subjects, such as information and communication technologies (ICTs) discussion, technological devices interaction problem, education commodification, and finally, thoughts on the uncritical spread of the distance education potential to promote autonomy, emancipation and democratization in its environment. However, in this debate, it appears that such problems are not exclusive in distance education model and it is exceeded when we observe the broad education studies. In addition, one of the common mistakes in this field refers to the distance education inherent potential belief to solve the traditional model vicissitudes. Finally, it is stressed that the scientific framework available does not permit detailed conclusions about this subject and needs to investigate deeply as an educational and social impact practice.

Keywords: Distance education. Distance education critics. Information and communication technologies.

1 Doutora em Sociologia Econômica e das Organizações (Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa), Pesquisadora do Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (ISEG/ULisboa).

2 Professor Catedrático no Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa, Pesquisador do Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações, (ISEG/ULisboa).

3 Doutor em Sociologia Econômica e das Organizações (Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa), Pesquisador do Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (ISEG/ULisboa).

Resumen: La educación a distancia es una temática que despierta grandes discusiones y controversias, especialmente sobre sus límites y posibilidades. El presente artículo pretende presentar y reflexionar sobre las principales críticas relacionadas a la educación a distancia en la literatura corriente. Para ello, se rescató, en la literatura, temáticas recurrentes, que incluyen el debate sobre la utilización de las tecnologías de información y de comunicación (TIC) en la educación, la problemática de la interacción mediada por aparatos tecnológicos, el proceso de mercantilización de la educación, y Por último, reflexiones sobre la promoción acrítica del potencial de la EaD en promover la autonomía, emancipación y democratización en el ámbito escolar. De esta discusión, se verifica que tales problemáticas no son exclusivas de la modalidad a distancia, pero que parecen ganar mayor dimensión cuando se discuten en su ámbito. Así como uno de los grandes equívocos en ese campo se refiere a la creencia sobre el potencial inherente de la EaD en solucionar las vicisitudes del modelo tradicional. Por último, se destaca que el marco científico disponible no permite conclusiones detalladas sobre el tema y necesita ser mejor explotado como práctica educativa e impacto social.

Palabras clave: Crítica a la EaD. Educación a distancia; Tecnologías de la información y comunicación..

Introdução

Desde os seus primórdios, a educação a distância (EaD) é um tema que desperta controvérsias, que se potencializaram com a massificação do uso e criação de novas tecnologias de informação e de comunicação, e com o aumento do interesse governamental nessa nova modalidade de educação, nos inícios do século XXI (PUCCI, 2010). Mesmo a sua definição encontra nuances que variam em cada autor. Neste artigo, a educação a distância é entendida como:

[...] um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser mas-sivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e alu-no, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (ARETIO, 1994, p.39).

Os limites e as possibilidades da educação a distância são o pano de fundo para debates mais específicos sobre a modalidade, especialmente, com a configuração que assume atualmente, na qual as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) possuem um papel determinante no desenho educacional. A incorporação de tecnologias em âmbito educacional é uma das questões controversas, que afeta a EaD diretamente devido a uso extensivo que faz delas. Discute-se, nesse campo, as dinâmicas de interação que um processo educativo mediado por tecnologias pode proporcionar e a influência que isto pode ter formação dos alunos.

A discussão sobre a alçada da educação a distância põe em causa também as suas possibilidades de contribuir para a autonomia e emancipação dos alunos, assim como questiona o seu potencial para democratização do acesso à educação. Isto porque esta modalidade também enfrenta os dilemas da mercantilização da educação, que subordina os interesses educacionais à lógica de mercado.

Portanto, para fundamentar a perspectiva teórica deste ensaio, resgatou-se, na literatura, temáticas recorrentes, que incluem o debate sobre a utilização das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) na educação, em especial na modalidade a distância, os limites e possibilidades de interação mediadas por aparatos tecnológicos, o processo de mercantilização da educação, e, por fim, ressalvas quanto a apropriação acrítica do potencial da EaD em promover a autonomia, emancipação e democratização em âmbito escolar.

Vale ressaltar que o intuito desta discussão não se limita a apresentar as “desvantagens” da educação a distância, mas enseja, fundamentalmente, por meio de uma perspectiva crítica, desnudar contradições, com o objetivo de enriquecer o debate sobre o assunto e avançar no

sentido da reflexão de aspectos controversos. Essa preocupação origina-se, especialmente, da carência teórica no que tange a abordagens críticas na análise da educação a distância. Segundo (BIROCHI, 2011, p.02):

Tentativas de localizar abordagens teóricas críticas para a EAD resultam frustrantes. A literatura tem revelado ausência quase total de investigações que contemplem abordagens alternativas às dominantes e que possibilitassem, por exemplo, revisar criticamente os interesses subjacentes a essas práticas.

Lück (2008, p. 259) destaca que muitas críticas formuladas em relação a educação a distância são “embebidas em posições político-ideológicas, visões de mundo e princípios de quem as formula”, tendo em vista que o uso das tecnologias na educação possui implicações diversas, “que vão do otimismo exacerbado ao questionamento radical, passando por posturas identificadas com uma apropriação crítica em situações de aprendizagem”.

Importa ressaltar também que as problemáticas aqui trabalhadas não são exclusivas da modalidade a distância, pois circundam a educação em geral. Nesta discussão, a temática que envolve a incorporação das tecnologias de informação e de comunicação é tratada com ênfase mais direta no que respeita a educação a distância, tendo em vista que as suas implicações são estreitamente relacionadas a esta modalidade. As demais problemáticas a permeiam de maneira menos exclusiva, partindo de uma perspectiva mais generalizada da educação para adentrar as especificadas da modalidade a distância.

Ressalta-se ainda que a maioria dos contributos resgatados nessa discussão são provenientes de esforços teóricos críticos e que há ainda muito a ser explorado no que tange a dimensão empírica que circunda as questões aqui abordadas.

Discussão Teórica

A incorporação de tecnologias da informação e da comunicação e a problemática da interação

A relação entre educação a distância e as tecnologias da informação e da comunicação é uma das dimensões que suscita debates. Para Lapa (2005) existem diversos aspectos a serem considerados sobre a apropriação das tecnologias da informação e da comunicação na educação.

A autora destaca não ser suficiente optar por uma apologia da técnica, que incorpora novos aparatos tecnológicos acriticamente e sem objetivos específicos. Pois, isto leva a ratificação do caráter instrumental dos processos educacionais, assim como conduz à uma resistência cega à adoção das tecnologias da informação e da comunicação na educação, ao considerá-las inerentemente negativas (LAPA, 2005). Segundo Silva (2014), é um erro ignorar as ferramentas tecnológicas capazes de contribuir para o processo educacional, uma vez que a preocupação deve estar na forma esses instrumentos são utilizados.

As tecnologias da informação e comunicação, segundo Gonzalvo (2014), não são capazes de promover transformações paradigmáticas e inovativas na educação, mas podem suportar estratégias nesse sentido. Martinez *et al.* (2000) corroboram essa afirmação ao destacarem que o impacto dessas ferramentas é relativo a forma com que foram empregadas. Ou seja, a maneira como as TICs serão utilizadas é que será determinante para a realização de transformações efetivas e benéficas para o processo educativo.

Segundo Nitzkee Franco (2002, p.01), diversos teóricos assinalam que a incorporação de novas tecnologias é a “panaceia para todos os males da educação”. Entretanto, para os autores, o grande erro incorrido está na transposição acrítica dos modelos tradicionais de educação para

o ambiente tecnológico, “mantendo um modelo pouco flexível e de transmissão, que trata os alunos de forma uniforme e tendo o professor como fonte única do saber”.

Essa configuração, desponta para o que Peixoto e Carvalho (2013, p. 02) chamam de tecnologia da experiência educativa, na qual a tecnologia protagoniza o processo e expõe “a interferência de motivações de ordem industrial e social, subjacentes aos discursos de modernização que condicionam os usos educativos das tecnologias da informação e da comunicação”.

Portanto, o *ethos* empresarial é frequentemente incorporado em âmbito escolar, contrapondo a natureza destas organizações ao desprezar as suas especificidades (SILVA, 2014). Segundo Alcadipani (2011, p. 348) “o problema da inserção da lógica gerencial no meio educacional é que ela passa a impor um “*ethos*” corporativo para um tipo de atividade que pouco ou nada tem a ver com o mundo das empresas”.

Nesse cenário, a utilização de novas tecnologias no ambiente escolar está no centro de uma discussão sobre as possibilidades de interação entre os atores na educação a distância. Especialmente, por essa necessitar de suportes tecnológicos que a viabilizem (LÜCK, 2008).

Wagner (1994) apresenta a interação na EaD como um conjunto de eventos recíprocos, os quais necessitam de, no mínimo, dois objetos e duas ações, que ao se influenciarem mutuamente (objetos e eventos) permitem que a interação ocorra. Esta definição abrange as variadas possibilidades de interações existentes quando se fala em EaD, pois nela estão contidos os atores que participam de sua dinâmica - alunos-alunos; alunos-professores; alunos-tutores; alunos-conteúdos; dentre outros - e as inúmeras ferramentas que podem ser utilizadas.

Chaoet *al.* (2011) argumentam que a interação, enquanto um processo social, é determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pois o conhecimento não se restringe ao nível individual, sendo construído também meio relacionamento entre os participantes.

Para Frei Betto (2003, p. 107), a educação tem que ser interativa, pois ela pressupõe, efetivamente, ação. O autor ressalva que a interatividade não se resume na relação entre educador e educando. Ela ocorre também “na relação deles com a comunidade em que estão inseridos, com o corpo de funcionários existente na instituição, com as famílias dos educandos, ou seja, a educação se dá dentro de um contexto”.

Enquanto alguns autores consideram a interação pode ocorrer por meio da mediação tecnológica, outros, tais como Silva (2014, p. 43), creem que as interações estabelecidas por meio de aparatos tecnológicos não proporcionam uma real comunicação, pois privam os alunos de estabelecerem vínculos com outrem e dificultam o processo educativo. Essa perspectiva tem em vista que, por meio da associação e contraste frente à um objeto de aprendizagem, é possível que os alunos criem uma identificação e sejam capazes de usufruir dessa interação de modo a superar a mera reprodução do conhecimento (SILVA, 2014).

Na educação a distância, a carência de encontros presenciais é um aspecto que suscita debates dessa natureza, especialmente, para aqueles que acreditam que a interação física entre os professores e alunos é imprescindível para o sucesso da aprendizagem (LÜCK, 2008). Sobre esse assunto, Patto (2013, p. 303) é bastante enfático ao questionar a existência efetiva de um professor e aluno na educação a distância.

A partir de um exame da natureza das atividades previstas em cursos a distância, questiona-se a própria existência de um professor e de um aluno nessa modalidade de ensino, bem como de uma relação entre eles que garanta a formação ético-política de um educando atento às relações de poder presentes nas instituições sociais, no conhecimento científico e no exercício profissional.

De acordo com Lück (2008) alguns teóricos argumentam que, na educação a distância, o professor tem o seu papel diminuído e é desvalorizado, sendo remetido à precarização do trabalho docente, desumanização da educação e a subjugação aos interesses de ordem econômica.

No entanto, o próprio autor rebate tais críticas ao afirmar ser possível, mesmo com uma produção científica incipiente, atestar que a educação a distância “potencializa e amplia as possibilidades de interação, qualifica o papel do professor (...) quando se pretende oferecer uma proposta de formação de qualidade, incluindo profissionais de diferentes áreas e as tecnologias disponíveis” (LÜCK, 2008, p. 261).

Franco (2003) também apresenta um contraponto à esta crítica ao declarar que ela não é uma especificidade do modelo a distância, pois afeta a educação em geral. Para o autor, o cerne da interação é a capacidade e a possibilidade de problematização e discussão sobre um determinado objeto de estudo, potencializadas em ambientes coletivos. Nessa visão, a modalidade de ensino adotada não é fator determinante, pois a ênfase está na metodologia que orienta o processo educativo.

Por seu turno, Sumner (2000) contempla o potencial comunicativo e interativo das novas tecnologias de forma cautelosa. Essa autora advoga em torno de uma divisão tecnológica para a comunicação na modalidade a distância: a) a comunicação unidirecional (cartas, rádio, televisão), que se ocupa da transmissão de informação e, por isso, pouco se assemelha da perspectiva habermasiana de comunicação efetiva, e; b) a comunicação bidirecional (teleconferências, tutoria via telefone), que apresenta potencial para amparar uma ação comunicativa, porém sem garantir, por si só, que ela se realize efetivamente. A autora destaca ainda que:

Com o crescimento de novas tecnologias, as oportunidades para ação comunicativa através de uma comunicação bidirecional aumentaram, mas eram muitas vezes desperdiçadas ao enfatizar a quantidade e a uniformidade da produção sobre a qualidade da experiência de aprendizagem, especialmente a interação do grupo e aprendizagem social (SUMNER, 2000, p. 276).

Sobre esse assunto, Lapa (2005, p. 124) argumenta, tendo como base a teoria crítica habermasiana, que “mesmo com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, que agora podem suportar formas mais interativas de comunicação (bidirecionais), as opções educativas têm sido, de longe, por uma educação que aliena”.

A perspectiva que vê as tecnologias de comunicação interativa com potencial para promover a reflexão crítica é compartilhada por Birochi (2011). Porém, este também pactua com a cautela que a sua incorporação demanda: “a incorporação irrefletida das novas TICs, sem uma revisão crítica dos modelos anteriores e atuais de educação, resulta na reprodução de práticas antigas que reforçam a atitude passiva dos estudantes” (BIROCHI, 2011, p.63).

O autor ressalva ainda que não há garantias que a expansão da educação a distância, por meio da adoção extensiva das tecnologias, progrida para uma aprendizagem transformadora, uma vez que a influência da lógica industrial nessas dinâmicas é bastante presente. Por isso, ele adverte que as perspectivas teóricas que concernem a temática contemporânea da modalidade a distância devem ter em conta o contexto social e econômicos do século XX (intensificação tecnológica, massificação da produção, racionalização e padronização dos processos organizacionais e produtivos, economia de escala, dentre outros), pois ele permeia o âmbito educacional e determina as suas configurações (BIROCHI, 2011).

Tal influência da configuração industrial na educação suscita discussões sobre a inclusão da educação no âmbito de mercado, o que será discutido a seguir.

Educação a Distância e a Mercantilização do Ensino

De acordo com Alcadipani (2011, p. 345), “o gerencialismo não ficou circunscrito ao mundo empresarial e corporativo tradicional. Ele e seus modelos estão invadindo inúmeras esferas de nossa vida cotidiana”, pois, atualmente, organizações como Universidades são regidas por normas e ditames da gestão de empresas tradicionais. No caso da educação a distância, a adoção da lógica de mercado e a consequente mercantilização da educação emergem como uma problemática, mas que também não se limitam a ela, pois abrangem a educação em geral.

No âmbito da instrumentalização da educação, tanto a esfera estatal como a empresarial se beneficiam dessa orientação. De acordo com Salomon (2001, p.91), na perspectiva weberiana, “educar no sentido da racionalização passou a ser fundamental para o Estado, porque ele precisa de um direito racional e de uma burocracia montada em moldes racionais”. No caso das empresas, segundo Silva e Urbaneski (2012), a maximização dos recursos produtivos e dos lucros auferidos depende diretamente de mão-de-obra qualificada e adequada às necessidades organizacionais. Em ambos os casos, interessa a educação enquanto engrenagem de manutenção do sistema vigente e não como propulsora de sua transformação.

Sobre esse assunto, Melo Júnior (2010) afirma que, com o capitalismo e sua consequente burocratização, a educação especializada adquire um relevante papel na formação dos quadros técnicos, destinado ao exercício único das funções que lhe são designadas. Assim sendo, a educação formal passa a ser, para além de uma via de aquisição de competências técnicas, um fator de segregação hierárquica no seio das organizações públicas e privadas.

É nesse sentido que Carvalho e Goulart (2003) atentam para a incorporação progressiva da lógica de mercado em âmbito educacional nas últimas décadas, que conferiu à educação a condição de mercadoria. Segundo Harvey (2000, p.122), este fato implica diretamente nas transformações experimentadas pelas universidades que passaram de “guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo”.

Com a crescente transformação das Universidades em organizações comerciais, a educação se tornou um dos maiores mercados da atualidade. Em consequência, a sua lógica passa a ser subordinada ao capital, para o qual a cultura e os interesses locais só interessam enquanto potencial econômico (LÜCK, 2008).

Nesse âmbito, a mercantilização instituições universitárias e a constante preocupação com a diminuição de custo e ganhos em escala promoveram a educação a distância como uma alternativa para a eficiência instrumental. Consequentemente, esta passou a ser acusada de ter se deixado apropriar pela cultura corporativa (KOVACH; MONTGOMERY, 2010).

Assim sendo, a generalização da abordagem mercadológica da educação tem sido vista como altamente problemática por educadores críticos, que ensejam por uma abordagem baseada na cidadania (KOVACH; MONTGOMERY, 2010). Para Alcadipani (2011, p. 347), “o problema do aluno-cliente é que a lógica do ensino-aprendizagem é subvertida pela lógica do consumo-satisfação que, muitas vezes, destoa da formação de um sujeito reflexivo e maduro”. A consequência mais típica desse fato, segundo o autor, “é o estabelecimento dos “pactos de mediocridade” em que o aluno finge que aprende e o professor que ensina”.

Nesse cenário, a educação passa a reproduzir uma lógica que valoriza a instrumentalização das ações e a manutenção da subordinação dos indivíduos aos imperativos de mercado. De acordo com Melo Júnior (2010) a educação é o meio mais efetivo para garantir que o dominado concorde pacificamente com a sua condição e se submeta cordialmente (o “homem cordial” nas palavras de Buarque de Holanda (1936)) ao domínio burocrático exercido por outrem ou por uma instituição.

Desta forma, Sumner (2000) afirma que a educação a distância, quando analisada por meio de uma lente crítica, tem uma longa história de servir o sistema em detrimento ao mundo da vida.

Antes de avançar nessa discussão, julga-se importante fazer aqui um adendo, para esclarecer as diferenças entre esses dois termos. Segundo Habermas (1990) a racionalidade pode ser distinguida em dois tipos, a racionalidade comunicativa e a instrumental. A ação instrumental, sistematiza meios apropriados ou não, “segundo critérios de um controle eficiente da realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas” (HABERMAS, 1993, p. 57). Essa racionalidade integra, o que Habermas (1993) chama de *sistema*.

Já a racionalidade comunicativa resulta de uma ação preocupada com o processo (os meios) e com a busca de entendimentos baseados em processos deliberativos, de respeito mútuo de compreensão. Esta orientação entende a cidadania deliberativa com forma de consenso válido, uma vez que “(...) vai significar que a legitimidade das decisões deve ter origem em espaços de discussão orientados pelos princípios de inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e do bem comum”. Nesses espaços deve haver articulação de diversos atores sociais, que vocalizam as suas pretensões com o propósito de planejar, executar e avaliar políticas públicas ou decisões de produção (TENÓRIO, 2008, p. 148).

A racionalidade comunicativa encontra a sua expressão, de acordo com Habermas (1993), no *mundo da vida*, que se materializa no cotidiano e onde se reproduz a cultura, a integração social e os processos de socialização

Sobre esses aspectos, Lapa (2005, p. 124) delinea dois cenários possíveis para a educação a distância: a) o primeiro, no qual a EaD “está voltada para o mundo da vida e o fortalecimento da ação comunicativa e, em decorrência, do poder comunicativo e de esferas políticas públicas de expressão de demandas sociais das “periferias” do sistema político”; b) o segundo, no qual a EaD “não tem nenhum compromisso, seguindo uma lógica instrumental e voltada para os sistemas, e procura, tendencialmente, “colonizar” o mundo da vida”.

Dessa prospecção, a autora conclui que a educação a distância apresenta potencial para seguir qualquer um dos caminhos: ela pode ser utilizada para legitimar o sistema, por meio da colonização do mundo da vida; assim como, pode ser o lugar da expressão de esferas públicas, por meio de uma ação comunicativa em suas redes. Portanto, “a opção não passa por requisitos tecnológicos, e sim por uma questão de opção política dada em outro nível” (LAPA, 2005, p. 124).

Ainda que Sumner (2000) ateste que a maioria das formas de educação a distância tem, historicamente, servido ao sistema, a autora assume certo potencial de algumas ferramentas utilizadas na modalidade (tal como as conferências via computador) para promover a interação necessária a ação comunicativa, mesmo que não a garanta por si. Destaca ainda que essa problemática não é exclusiva da EaD:

A história da educação a distância não é uma exceção na história da educação em geral. Dividida entre as reivindicações do mundo da vida e as demandas do sistema, tem, no seu conjunto, sucumbido às demandas do sistema, impedindo a interatividade que fundamenta a ação comunicativa (SUMNER, 2000, p. 273).

Para Lapa (2007), o arcabouço teórico que orienta grande parte das práticas na modalidade a distância tem um cunho individualista, provenientes do behaviorismo, cognitivismo ou psicologia humana. Em contraponto, a autora acredita que a pedagogia crítica pode oferecer um viés mais condizente ao mundo da vida, pois defende o protagonismo do aluno nas dinâmicas educacionais ao mesmo tempo em que afasta resquícios positivistas que compreender essa orientação como justificativa para a autoaprendizagem individualista.

Nesse sentido, a pedagogia crítica releva:

[...] o contexto social da prática da aprendizagem como um processo ininterrupto de troca e interação, diferentemente das outras abordagens que valorizam mais as capacidades cognitivas para a aquisição de conhecimento, a preparação adequada do ambiente de aprendizagem, os interesses individuais de cada um, como se o indivíduo pudesse aprender sozinho (LAPA, 2007, p.119).

Tendo em vista esta orientação, julga-se relevante abordar problemáticas comuns à perspectiva crítica da educação, preocupada com questões relacionadas a autonomia e emancipação dos sujeitos e a democratização do ensino.

A Autonomia, a Emancipação e a Democratização na Educação a Distância

Para a compreensão da dimensão crítica que envolve a educação a distância é imprescindível destacar as ideias de um dos expoentes da pedagogia crítica, Paulo Freire (1987), ao defender que os indivíduos possuem uma vocação ontológica de ser sujeito, agindo sobre o mundo e transformando-o. Para o autor, todas as pessoas apresentam potencial para olhar de forma crítica para o mundo que as rodeiam, num encontro dialógico com o outro. Assim como o indivíduo, instrumentalizado de forma adequada para este encontro, pode compreender, progressivamente, a realidade pessoal e social, e as suas contradições, tornando-se consciente da sua própria percepção dessa realidade para lidar criticamente com ela.

O pensamento de Freire (1987) destaca que a educação tem o dever de tornar o aluno criticamente consciente de sua falsa consciência e de sua condição social. Para tanto, ele deve ser orientado a refletir sobre si mesmo e seu entorno sociocultural, pois, ao tornar-se ciência de sua condição, poderá rejeitar muitos dos “mitos” criados pela elite dominante, que o inibem de construir uma percepção clara de sua realidade social.

Desta forma, o constante processo de reflexão, que busca romper com a ideologia dominante, conduz a um processo de conscientização, levando os indivíduos a agir sobre o mundo, com o intuito de construir uma sociedade melhor e mais justa. É por meio do processo dialético de reflexão e ação que os indivíduos se tornam conscientes da realidade e podem superar a opressão que os cercam. Tal combinação entre ação e reflexão é chamada por Freire de práxis (BIROCHI, 2011).

Nessa perspectiva, a educação deve se orientar no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento do indivíduo, conforme destaca Adorno (1995, p.143), ao salientar que a concepção da educação deve partir da produção de uma consciência verdadeira:

[...] tal preceito é uma questão política que deve ser encarada na real efetivação da democracia, que se concretiza de fato em uma configuração social com pessoas emancipadas. Sinaliza, no entanto, o reconhecimento da dificuldade da emancipação se efetivar nos tempos atuais, destacando duas problemáticas, a saber: “a própria organização do mundo” e “o problema da adaptação”.

Para Birochi (2011, p.87), a educação mediada por tecnologias pode ser um instrumento valioso para a emancipação social de segmentos menos privilegiados da sociedade, porém questiona o tipo de educação que realmente tem esse potencial:

[...] da mesma forma que não é suficiente o fornecimento de acesso tecnológico para os grupos pobres e excluídos, não basta, também, imaginar que todo e qualquer modelo de EaD poderá amenizar as desigualdades sociais, que estão imersas nas estruturas hegemônicas de dominação, pois os modelos correntes de EaD, sobretudo, estão baseados nos tradicionais paradigmas de educação “industrializada”, em que predominam os processos massificados de produção.

Em um estudo conduzido por Gigler (2006) buscou-se compreender se o acesso à informação e ao conhecimento mediado pelas tecnologias da informação e comunicação apresentavam potencial para ampliar as capacidades individuais e coletivas de grupos marginalizados, com base no referencial teórico de Amartya Sen. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a expansão das capacidades individuais em relação às tecnologias da informação e comunicação proporcionou aos indivíduos estar aptos a aumentar o controle sobre as suas escolhas pessoais.

Nesse contexto, o uso da tecnologia pode ser entendido como uma etapa do processo de emancipação social (GIGLER, 2006; BIROCHI, 2011). Entretanto, é importante atentar para o fato de que o acesso social a tecnologia não é igualitário e está restrita a uma parcela privilegiada da população.

Selwyn (2008) ressalva que, independente do potencial das tecnologias, as questões relacionadas ao aumento da emancipação, inclusão e participação política proporcionadas pelas TICs não predominam na perspectiva comercial da utilização das ferramentas tecnológicas na educação. Perspectiva na qual a maior parte dos indivíduos está submetida, tendo em vista que as preocupações são voltadas para questões de mercado:

Embora o potencial tecnológico para a inclusão social e a emancipação exista de fato, os analistas costumam demorar a aceitar que os usos reais que as pessoas fazem das TIC são profundamente moldados e delimitados por construções empresariais e comerciais nem sempre preocupadas com o social (SELWYN, 2008, p. 832).

Para Lapa (2007, p. 115), a complexidade dessa questão está para além de incorporar ou contrapor-se à utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação, pois o grande questionamento está centrado nas possibilidades efetivas de uma formação crítica “por meio daquelas tecnologias que até agora serviram mais para aprofundar a alienação do que para apoiar a emancipação”.

De acordo com Patto (2013, p.311) a educação com vistas à emancipação não se resume ao

[...] planejamento técnico que perde de vista os fins e faz dos meios fins em si mesmos; não é ordenamento cuidadoso e formalizado de passos previamente definidos em guias curriculares, procedimento que bloqueia o pensamento autônomo; não é imposição de uma visão de mundo constituída de conhecimento morto para ser memorizado; não é avaliação do êxito da aprendizagem pela repetição pelo aluno do que o professor ou o livro disseram, palavra por palavra; não é oferta de conhecimentos técnicos para uma futura inserção no mercado de trabalho; não é imposição de valores, muito menos educação moral e cívica; não é produção de conformismo; não é educar para o individualismo ou para a massificação; não é educar para a competição e para a frieza; não é controlar o aprendiz tendo em vista adaptá-lo ao existente.

Com vistas a essa configuração, a autora salienta que a educação não pode ser restringida a mera produção de “welladjustedpeople”, pois “a administração atual da subjetividade pela cultura de massa já faz isso além da conta”. Portanto, o processo de emancipação passa pelo desenvolvimento de maior autonomia do indivíduo em relação a sua autodeterminação (PATTO, 2013, p.311).

Nos debates sobre educação a distância, a autonomia é um aspecto bastante discutido ainda que se mantenha quase que exclusivamente ao nível da relação que o aluno estabelece com o processo de aprendizagem. A centralidade dos debates está na “aprendizagem autônoma

por parte do aluno” e não, propriamente, na potencialização da autonomia individual frente a realidade que o cerca (RIBEIRO; CARVALHO, 2012, p.02).

Desta forma, uma parcela significativa da literatura que aborda a autonomia na educação a distância padece de um reducionismo latente, ao encará-la como um *modus operandi*, um comportamento a ser incorporado por quem tenciona o “sucesso” na modalidade acadêmica, desprezando a autonomia enquanto um exercício de reflexividade do sujeito.

Silva (2014, p. 177), em seus estudos sobre concepções de autonomia presente nos estudos de educação a distância por meio da teoria crítica da sociedade, destacou que a formação para autonomia, ofertada pela educação a distância, baseia-se “na aprendizagem autônoma com ênfase na centralidade do educando, o qual deve organizar o próprio processo de ensino-aprendizagem no que tange à flexibilidade da forma e do que estudar, a determinação do tempo e a auto avaliação do aprendizado”. Portanto, a formação para autonomia no contexto da educação a distância é orientada, por vezes, pelo domínio dos recursos tecnológicos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A autora enfatiza que no contexto de tal concepção de aprendizagem autônoma, que situa o aluno como gestor da própria aprendizagem e o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, suportadas por tecnologias, demonstra um empobrecimento das experiências formativas. Uma vez que que fomenta o enfraquecimento da subjetividade individual, tendo em vista que a mediação é guiada unicamente por uma racionalidade técnica, o que inibe o surgimento de um indivíduo autônomo nos moldes da teoria crítica da sociedade (SILVA, 2014).

Oliveira e Nunes (2011, p.06) alertam que a autonomia não pode ser resumida apenas na capacidade de organização e autogerenciamento. Por meio desta orientação, incorre-se em um reducionismo arbitrário do conceito de autonomia. Para estes autores, a autonomia pode ser entendida como

[...] ser capaz de pensar, agir, transformar, de fazer uso da sua própria razão, de decidir por si próprio acerca dos seus atos e escolhas, de assumir a responsabilidade por seus juízos e ações, de se assumir enquanto sujeito social, com liberdade de escolher seu caminho e de trilhá-lo com suas próprias pernas.

Este entendimento extrapola os limites pedagógicos e tem implicações diversas na realidade do indivíduo, ao considerar que a autonomia “não surge como um conceito pedagógico da educação a distância para designar a postura necessária ao aluno que está espacialmente separado do seu professor e tampouco é um conceito extraído de algum manual de pedagogia ou da obra de algum teórico da área de educação” (OLIVEIRA; NUNES, 2011, p.06).

O conceito de autonomia ganha relevância na modernidade, pela crítica kantiana à razão, e é entendida “como a capacidade que a razão de refletir sobre si própria e de se auto atribuir regras e leis”, sendo contrária a heteronomia, na qual o indivíduo pensa e age sob orientação de outros ou motivados por ao externo a ele. Assim sendo, “a relevância deste conceito para a humanidade é tão ampla que seria um devaneio restringi-lo apenas à pedagogia” (OLIVEIRA; NUNES, 2011, p. 06).

Para Silva (2014, p. 178) o sujeito sem subjetividade incorpora o que lhe é transmitido sem a possibilidade de confrontá-lo e argumenta que essa é uma tendência central na educação a distância, preocupada especialmente com o desenvolvimento de competências para atender as demandas do mercado, ficando o indivíduo preso a conformação ao existente:

[...] com a grande promessa das inovações tecnológicas em fazer muito em pouco tempo, a aplicabilidade imediata e funcional e a otimização dos recursos financeiros vêm se configurando como objetivo da educação, em espe-

cial a EaD, mediatizada pelo aparato tecnológico, que tem como propósito atender uma demanda social de formação de adultos com o foco nas exigências do mercado, atingindo um número cada vez mais crescente de clientela - termo comumente utilizado na EaD-, e com promessas de flexibilização do tempo e flexibilização na aprendizagem com mais autonomia, e, com uma forte inspiração, a uma maior liberdade.

Nessa perspectiva, a interface da autonomia com o processo de ensino-aprendizagem está relacionada com o entendimento da tecnologia e com um sentimento de liberdade errôneo, que se intensifica, na educação a distância, pelas ferramentas tecnológicas. Portanto, ainda que existam “evidências da intencionalidade da técnica, o indivíduo sufocado pela racionalidade técnica se vê impelido de fazer uso da razão crítica e reconhecer nesse novo formato de aprendizagem a intencionalidade em atender interesses específicos do setor econômico” (SILVA, 2014, p.178).

Embora a questão da autonomia na educação a distância seja um assunto bastante controverso, vale lembrar que no âmbito da educação tradicional encontra-se uma problemática semelhante, respeitando as diferentes configurações de ensino. Logo, a formação para autonomia não é uma problemática exclusiva da modalidade a distância (SILVA, 2014) e possui uma relação estreita com a disposição de uma sociedade voltada para o mercado (RAMOS, 1981).

De acordo com Patto (2013, p.311) “trata-se de uma exigência política que a educação seja produtora de uma consciência que questiona o real, sem a qual não há decisões conscientes, não há sujeito, não há autonomia e, portanto, não há possibilidade de democratização”. O potencial democratizante incutido à educação a distância é outro aspecto bastante questionado.

Sobre esse assunto, Pretti (2005, p. 19) o apresenta como um dos equívocos que envolvem a EaD, ao destacar que “confundimos a modalidade com a metodologia, seu alcance com falta de qualidade e seus aspectos “democratizantes” com otimização da relação custo/benefício”. Segundo o autor, é por isso que cada vez mais se torna necessária a compreensão dessa modalidade educativa e suas especificidades, de modo a construir práticas educativas e de gestão que promovam a aprendizagem, ao invés de promover a tecnologia como um produto capaz de oferecer o conhecimento por si própria.

Ferreira (2000) apresenta uma ressalva quanto a apropriação acrítica da premissa de que a educação a distância possui, por si só, potencial para democratização da educação. Para o autor, é necessário ter clareza quanto às condições de ter a educação a distância como alternativa para a democratização do ensino, uma vez que as questões educacionais não se resolvem meramente pela incorporação de tecnologias, num processo de “modernização cosmética”, que “a ninguém serve, exceto aos empreendedores espertalhões com suas escolas caça-níqueis” ou governos mal-intencionados” (FERREIRA, 2000, p. 09).

Desta forma, a educação a distância, vista de uma perspectiva social, como qualquer modelo educacional, precisa concretizar-se como “uma prática social significativa e consequente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão” (FERREIRA, 2000, p. 09).

Hermidae Bonfim (2006) corroboram essa preocupação e salientam que, embora a educação a distância apresente contribuições para democratização da educação, ela traz consigo diversas problemáticas e desafios que devem ser analisados para que possa contribuir, de fato, para a democratização do conhecimento.

Segundo Guri-Rosenblit (2009) ocorre muita confusão entre os meios e os fins da educação a distância. Segundo a autora, mesmo nos dias de hoje, os principais papéis da educação a distância são para ampliar o acesso e promover a equidade social no ensino: “o objetivo da educação a distância desde os tempos antigos tem sido atingir grupos especiais que, por uma variedade de razões, não puderam participar de encontros presenciais, uma escola ou um campus

convencional, e fornecer-lhes informação ou educação”. Esse papel é muitas vezes omitido no discurso sobre as aplicações das tecnologias em ambientes de educação a distância. Os “pacotes de auto-estudo”, bem como os encontros on-line, constituem os meios, não os fins da educação a distância (GURI-ROSENBLIT, 2009, p. 109).

Para Lapa (2007) é preciso refletir sobre o potencial concreto da educação a distância na promoção da interação social e da construção coletiva do conhecimento, assim como é imprescindível o desenvolvimento de métodos que propiciem um ambiente no qual a ação dialógica possa se desenvolver, promovendo práticas sociais capazes de favorecer uma formação crítica mediada pelas tecnologias.

No pensar de Summer (2000), somente os educadores a distância determinados a contrariar o sistema educativo vigente podem realizar uma “virada de aprendizagem” e servir o mundo da vida. Para a autora os educadores a distância

[...]podem começar a fazer escolhas para construir o mundo da vida, aumentando, sempre que possível, as oportunidades para a ação comunicativa, ou eles podem continuar a servir o sistema em detrimento ao mundo da vida, mantendo o isolamento tradicional de alunos a distância e promovendo a profissionalização, individualização e personificando as tendências do campo que suportam as demandas de ação estratégica (SUMNER, 2000, p. 270).

Em linhas gerais, o movimento de transformação da educação a distância passa pelo processo de consciência e ação dos atores envolvidos relativamente às estruturas que permeiam muitos dos cursos oferecidos, nos quais a formação está limitada à técnica e voltadas ao atendimento das demandas laborais.

Reflexões Finais

Para além de expor essas dimensões, que podem suscitar uma visão mais aclarada das contradições que envolve o tema, a motivação de apresentá-las no contexto da educação a distância é especialmente importante. Isto porque, ao que parece, tais aspectos ganham maior dimensão quando relacionados a esta modalidade de ensino. Mesmo que, conforme já mencionado, as críticas aqui resgatadas perpassem, em sua maioria, tanto a educação a distância quanto a presencial.

A incorporação de tecnologias da informação e da comunicação é também uma questão que abrange as duas modalidades de ensino e, em ambas, suscita cuidados em sua incorporação. Na educação a distância, esse aspecto é central, pois dele depende o suporte necessário para a sua efetivação enquanto prática de ensino. Portanto, a utilização das TICs na educação a distância não pode ocorrer de forma acrítica, sob a pena de instrumentalizar o processo educativo e limitá-lo a mera transmissão de informações.

Assim sendo, a forma como a interação ocorre na EaD é um dos determinantes para a configuração da aprendizagem oferecida. Este aspecto suscita discussões, pois os limites e possibilidades de interação nessa modalidade ainda não são bem conhecidos, relativamente ao potencial pedagógico que podem proporcionar.

Nesse âmbito, adentra também a viabilidade de reunir condições para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do sujeito em um ambiente educativo mediado por tecnologias. Tendo em vista que, muitas perspectivas (tais como Meneghetti, 2007), consideram a autonomia e a emancipação um processo social, pois mesmo consolidadas em âmbito individual, somente se expressam plenamente em uma dimensão coletiva. Nessa perspectiva, a autonomia e a emancipação dependem, para além de outros aspectos, da qualidade da interação proporcionada pela educação a distância. A pergunta que persiste é relativa ao potencial existente para a sua efetivação.

Por fim, a “promessa” de democratização do acesso à educação por meio da modalidade a distância é colocada em pauta. Especialmente, por esse potencial, tido como inerente, esbarrar em questões relacionadas à mercantilização do ensino, aspecto da qual a educação a distância tem sido alvo frequente, por oferecer supostas condições “favoráveis” à incorporação da lógica industrial em suas práticas.

Desta discussão, importa destacar dois aspectos transversais. O primeiro é um equívoco comum em relação às possibilidades da educação a distância. Conforme discutido, a educação a distância não possui um potencial inerente para solucionar as vicissitudes do modelo tradicional. Portanto, a simples apologia a técnica e a incorporação acrítica das TICs em âmbito educacional não são capazes de promover transformações que rompam os paradigmas da educação tradicional.

Por outro lado, acredita-se que o arcabouço científico disponível sobre essas temáticas não permite conclusões detalhadas sobre assunto, que permitam conhecer de forma clara a sua expressão enquanto prática educacional e o seu impacto social. Por isso, a utilização da modalidade a distância e das tecnologias por ela incorporada como suporte (e não um fim em si mesma) para um processo educativo crítico e transformador ainda é um tema pouco explorado. Julga-se importante que trabalhos sejam desenvolvidos de forma a aprofundar o assunto e lançar luzes sobre o potencial efetivo da educação a distância e a sua contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos e comunidades por ela abrangidos.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinha em lata. **Organização & Sociedade**, Salvador, UFBA, (18)54, 345- 348, abr./jul, 2011.

ARETIO, L. G. **Educacion a DistanciaHoy**. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

BIROCHI, R. **Uma abordagem crítica para a educação a distância orientada para as microfinanças** (Doutorado em Administração de Empresas). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

BUARQUE DE HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1936.

CARVALHO, C. A. GOULART, S. Contexto de referência em transformação: as bibliotecas universitárias sob o signo da sociedade da informação. In: CARVALHO, C. A., & VIEIRA, M. M. S (Orgs). **Organizações, cultura e desenvolvimento local: a agenda de pesquisa do Observatório da Realidade Organizacional**. Recife: EDUFEPE, 2003.

CHAO, C-Y.; HWU, S-L.; CHANG, C-C. Supporting interaction among participants of online learning using the knowledge sharing concept. **Journal of Educational Technology**, 10 (4), 2011.

FERREIRA, R. **A internet como ambiente da educação à distância na formação continuada de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil, 2000.

FRANCO, S. R. K. Algumas reflexões sobre educação a distância. **Revista Textual**, SINPRO-RS, 2003.

FREI BETTO. Desafios para o nosso empenho educativo. In: **Muitos lugares para aprender**, 105-120. São Paulo: CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIGLER, B. Enacting and Interpreting Technology- From Usage to Well-Bring: Experience of Indigenous Peoples with ICTs. In: RAHMAN, H. (Ed.), **Empowering Marginal Communities with Information Networking**. Londres: Idea Group Publishing. 124-164, 2006.

GONZALVO, F. G. La innovació educativa a la universitatmitjançant les TIC. Quèveuenelsalumne-sambaquestespràctiques? **RUSC. Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento**, 11(1), 49, 2014.

GURI-ROSENBLIT, S. Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks. **JournalOfDistanceEducation**, Canada, 23 (2), 105-122, 2009. Disponível em: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/627/887>. Acesso em: janeiro/ 2014.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos metodológicos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1993.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HERMIDA, J. F., BONFIM, C. R. D. S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, 166-181, 2006.

KOVACH, M.; MONTGOMERY, H. What kind of learning? For what purpose? Reflections on a critical adult education approach to online Social Work and Education courses serving Indigenous distance Learners. **Critical Social Work**, 11 (1), 2010.

LAPA, A. **A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial**. Tese de Doutorado em Planejamento Urbano e Regional, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LAPA, A. B. A ação dialógica na Educação a Distância. **Revista Tecnologia e Sociedade**, 4(4), p. 113-134, 2007.

LÜCK, E. H. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Revista Educação**, (31) 3, 258-267, 2008.

MARTINEZ, R. D.; MONTERO, Y. H.; PEDROSA, M. E.; MARTIN, E. I. Sobre herramientas cognitivas y aprendizaje colaborativo, **Congreso RIBIE**, Viña del Mar, Chile, 2000.

MELO JÚNIOR, J. A. C. de C. Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. **Pensamento Plural**, Pelotas, (6), 147-64, 2010.

MENEGHETTI, F. K. Liberdade ou Autonomia: Reflexões Críticas Sobre as Organizações. In: **XXXI Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR-C1430.pdf>. Acesso em: dez/2015.

NITZKE, J. A.; FRANCO, S. R. K. As tecnologias da informação e comunicação e a promoção da cooperação, em uma visão construtivista. In: **Actas do VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**, Vigo: RIBIE, 2002.

OLIVEIRA, J. R.C.; NUNES, M. M. Sobre a autonomia do estudante na educação a distância. In: **Congresso Nacional de Ambientes Hiperídia para Aprendizagem**, 2011. Disponível em: <http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/64.pdf>. Acesso em: outubro/2015.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, 39(2), 303-318, 2013.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. de. Autonomia do aluno no Ensino Superior a Distância. **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, 2013. Disponível em: <http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/186>. Acesso em: março/2015.

PRETTI, O. **Educação a Distância: ressignificando práticas**. Brasília: Nead: Liber Libro Editora, 2005.

PUCCI, B. **Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia**, 2010. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/projeto-novas%20tecnologias.pdf> Acesso em: dezembro/2014.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza nas nações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

RIBEIRO, R. M. C.; CARVALHO, C. M. C. N. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD). **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga – DF, (1), 1-10, 2012.

SALOMON, M. L. D. O. **Alguns mecanismos de produção de percursos escolares acidentados nos meios sociais favorecidos e seus possíveis significados**. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. Belo Horizonte, 2001.

SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação & Sociedade**, 29(104), 815-850, 2008.

SILVA, A. L. **As concepções de formação para autonomia na educação a distância: olhares a partir da teoria crítica da sociedade**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

SILVA, E.; URBANESKI. **Sociologia geral e da educação**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2012.

SUMNER, J. Serving the system: A critical history of distance education. **Open Learning**, 15(3), 267–285, 2000.

TENÓRIO, F. G. A trajetória do programa de estudos em gestão social (PEGS). In: SILVA JÚNIOR, J. T., MASIH, R. T., CANÇADO, A. C., & SCHOMMER, P. **Gestão Social: Práticas em debate, teorias em construção**. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 1, 2008.

Recebido em: 19 de junho de 2017

Aceito em: 02 de janeiro de 2017