



**HEGEMONIA CULTURAL, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E NEOCOLONIALISMO:
CONTRIBUIÇÕES DOS FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS E
ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO PARA A ANÁLISE TEÓRICA DA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

GT1: Comunicação Intercultural e Folkcomunicação

Marcelo Sabbatini

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Brasil

marcelo.sabbatini@ufpe.br

Tema central

Educação a distância.

Objetivos

Relacionar conceitos da análise sociológica da educação com as possibilidades e desafios da educação a distância.

Caracterização

Reflexão teórica, a partir da literatura do campo

Resumo

Partindo da premissa de que a educação a distância (EaD) configura-se essencialmente como educação, buscamos identificar na literatura do campo as contribuições das teorias clássicas dos chamados “fundamentos da educação” para a compreensão deste fenômeno recente. Especificamente na relação entre EaD e seu contexto social, histórico, político e econômico mais amplo, encontramos três vertentes privilegiadas de análise: a atualização do conceito de hegemonia cultural (Gramsci) diante da globalização e das tecnologias de informação e comunicação digitais; o neocolonialismo, com fluxos assimétricos de programas educativos entre centro e periferia e o currículo oculto/violência simbólica (Bourdieu), como mecanismo de exclusão dos segmentos menos privilegiados da população. Por outro lado, o potencial da EaD como ferramenta de emancipação contra-hegemônica surge em sua dimensão da ação comunicativa (Habermas) e dialógica (Freire).

Introdução

Qual o papel da educação na superação das desigualdades e na formação de uma sociedade mais justa? Se esta pergunta tem orientado a análise da educação em relação a seu contexto histórico, político, econômico e social mais amplo desde o surgimento da sociologia moderna, o movimento recente que observamos com o crescimento exponencial da educação a distância (EaD) parece não ser acompanhado do mesmo tipo de reflexão, com o predomínio de abordagens focadas na tecnologia ou na mediação pedagógica, em detrimento de uma análise de seus princípios. Ou dito de outra forma, quais são os aportes da teoria clássica ao fenômeno EaD?

Responder a esta pergunta se enquadra na meta de um projeto de pesquisa mais amplo¹, a de identificar as contribuições teóricas da filosofia, da sociologia e da antropologia da educação, os chamados “fundamentos da educação”, para a compreensão e reflexão crítica da educação a distância. Especificamente, esta análise se circunscreve ao eixo que entende a “EaD como instrumento sociopolítico”, aprofundando questões como o uso ideológico da tecnologia, o controle social efetuado, as relações de reprodução social, a hegemonia cultural na ótica do cenário neoliberal globalizado, além de uma perspectiva de emancipação, através de uma implementação de caráter progressista da tecnologia educacional.

Entre nossos resultados², destacamos três vertentes privilegiadas de uma análise sociológica da educação, ampliada em seus sentidos cultural e comunicacional, para o debate da educação a distância.

A primeira, a preocupação de que, apesar de sua promessa de emancipação, a utilização da tecnologia venha perpetuar antigos padrões, com os fluxos de informação e de conhecimento se dirigindo das regiões mais ricas do planeta para as menos favorecidas. Aqui, a literatura crítica da EaD retoma o referencial, clássico, de Antonio Gramsci, atualizando o conceito de hegemonia cultural diante do cenário de globalização e do advento das tecnologias de informação e comunicação digitais em rede. Relacionada a este processo de dominação hegemônica, emerge um núcleo mais centrado nos aspectos da cultura,

¹ Como tal, consideramos este texto resultado parcial de projeto financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Edital Ciências Sociais e Humanas (Chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES 07/2011).

² Para a execução de um “mapeamento” ou “cartografia” dos aportes teórico dos fundamentos da educação para a análise da EaD, privilegamos o enfoque qualitativo. Adotamos um procedimento sistemático de busca em bases de dados bibliográficas nacionais e internacionais, portais de publicações científicas, atas eletrônicas de eventos científicos e inclusive a literatura cinzenta, resultando em 123 textos. Em seguida, realizamos uma análise temática, com perspectiva indutiva (“grounded research”), com a ordenação dos códigos e categorias, tendo o *software* AtlasTi como ferramenta de apoio.

especificamente a preocupação com o estabelecimento de uma relação “neocolonial”, atrelada à exploração econômica da informação e do conhecimento e à imposição de padrões culturais. E, finalmente, como decorrência de uma ideologia e de uma cultura impostas, a educação a distância também efetiva a violência simbólica e o currículo oculto, conceitos trazidos à análise sociológica da educação por Pierre Bourdieu.

A hegemonia cultural no domínio digital

Se partimos da premissa de que a educação a distância é, essencialmente, educação, devemos considerar em sua análise a relação desta instituição com a sociedade considerada de forma mais ampla³. Embora seja considerada historicamente um tipo de educação de menor significância, em relação a seu equivalente presencial, no momento atual a EaD encontra-se em voga, com iniciativas com o “brilho” da Khan Academy, MITx, EdX, Coursera e Udacity, entre outros⁴. Estes novos desdobramentos trazem consigo a promessa de beneficiar uma população antes excluída do acesso ao ensino superior, em termos de renda, raça, gênero, religião e classe social:

A tecnologia é anunciada como a grande equalizadora e celebrada como um fator majoritário na derrubada de tiranos e na exportação de uma *gestalt* particular da democracia americana. As instituições da educação superior e seus professores simplesmente não podem se permitir não se

³ Cabe lembrar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996).

⁴ Tais iniciativas se situam numa corrente de “educação aberta”, no sentido de que conteúdos e recursos educacionais são oferecidos gratuitamente, a quem desejar e possa acedê-los, em âmbito global. Esta suposta abertura do conhecimento, entretanto, atende a objetivos mercadológicos estratégicos, com o posicionamento das instituições promotoras no exterior e preparando o terreno para uma futura competição globalizada no ensino superior.

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

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

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

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

atitudes, permeado através da sociedade e que sustenta o *status quo* das relações de poder⁵.

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

Este processo mercadológico da EaD se relaciona com os “dispositivos disciplinares e biopolíticos” identificados por Foucault na pós-modernidade, não mais se destinando à criação de “trabalhadores disciplinados e controláveis”, mas de “consumidores endividados e controláveis”. Nesta mudança, o controle do corpo para se atingir a alma cederia lugar a um controle da mente para atingir o corpo (SARAIVA, 2008). Neste sentido, a “matriz tecnocorporativa” de um capitalismo renovado transforma a tecnologia em “verdades pedagógicas” e os professores em “mordomos digitais”, num processo de reificação da educação em relação ao mundo do trabalho (JOHNSON & McDONALD, 2008, p. 278).

Por sua vez, Santos (2010) situa na educação superior privada a materialização da hegemonia pela qual o mercado, como “legítimo fundamento da economia e da sociabilidade”, faz com que a educação se reduza a “mercadoria-serviço”,

⁵ Os poderes desta elite ultrapassam os domínios do Estado, impregnando outras instituições sociais como a escola, a religião e mesmo a indústria do lazer e da cultura. Um dos herdeiros intelectuais de Gramsci, Raymond Williams (1977) a define como um sistema de valores e significados que configuram assim um sentido de realidade imobilizador do cidadão comum, uma “dominância e subordinação, internalizados”.

enquadrada nas leis de mercado. Como consequência, “concepção mercantil da educação, abertura de capital, internacionalização, concentração do capital em mãos de grandes grupos nacionais e internacionais” passam a ser as novas palavras de ordem.

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

Assim, a orientação estratégica de mercado pela qual os projetos de educação aberta justificam sua viabilidade financeira e mesmo sua razão de ser poderia estar se chocando com o ideal de acesso universal à educação superior? Para Huijser, Bedford e Bull (2009), surge a necessidade de “transnacionalização” e de cooperação interinstitucional em âmbito global, o que estaria em conflito direto com este posicionamento de mercado vantajoso que as instituições promotoras almejam. Ao não fazê-lo, tais ações também encaradas como uma nova forma de dominação cultural.

O avanço do neocolonialismo

Recorrendo à história da educação, tanto a civilização islâmica como a cristã utilizaram seus sistemas educacionais para disseminar seus sistemas de valores entre os povos conquistados por seus impérios, deslocando as formas nativas de educação em favor de uma agenda monoteísta. Contudo, a educação colonial foi

essencialmente uma iniciativa da Era Industrial, como forma de desenvolver entre as populações nativas habilidades e conhecimentos suficientes para se estabelecer uma base econômica de atividade comercial. Na atualidade, os programas de EaD raramente ultrapassam o âmbito de tradução dos conteúdos à linguagem local, restando ainda uma instrução baseada em concepções racionalistas e individualistas, ainda que

Os teóricos críticos envolvidos no debate apontem as discrepâncias óbvias entre a visão de mundo ideal ocidental e a realidade da deterioração do tecido social, a perda dos valores tradicionais, altas taxas de crime e consumo de drogas, entre outras enfermidades sociais. A visão ocidental da modernização e do progresso não foi universalmente aceita como ideal. Porém, ao abraçar as novas tecnologias de comunicação, os países não-ocidentais estão comprando um novo conjunto de predicados culturais. O perigo é que isto possa ocorrer às custas de suas próprias tradições nativas (GUWARDENA & MCISAAC, 2009, p. 427).

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

Já a questão do “ciberimperialismo”, entendido como um novo tipo de dominação a partir do acesso aos recursos da informação e do conhecimento presentes nos meios digitais, retoma os debates no campo da comunicação social em torno da internacionalização dos bens culturais. Assim, surgem questionamentos a respeito

da construção da “supervia da informação” de forma desigual; neste sentido, a criação de digital já é dominada pelos países de língua inglesa (HUIJSER, BEDFORD & BULL, 2009).

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

Como exemplo de neocolonialismo, países africanos, alguns com mais de vinte línguas e dialetos, enfrentam o dilema de qual língua utilizar para o desenvolvimento de materiais didáticos. A opção por um denominador comum da época colonial leva a protestos sobre “imperialismo cultural”. Mas estes conflitos não ocorrem somente no plano da linguagem: alguns grupos se amparam na tradição oral, em detrimento dos materiais escritos, enquanto em outras culturas o próprio conceito de “pensamento crítico”, tão valorizado na literatura acadêmica da educação a distância, EaD, revela-se um anátema, ampliando as diferenças culturais (WRIGHT, DHANARAJAN & REJU, 2009). De forma similar, ao invés de criarem espaços de igualdade, os ambientes online estariam expondo ainda mais a desigualdade entre os participantes (RYE & STOKEN, 2012).

Trasladando esta discussão à realidade brasileira, qual será o efeito dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em cidades do interior, “considerando a relação que seus habitantes têm com o tempo e o espaço, marcado por ritmos e rotinas próprios, diferentes dos vivenciados pelos habitantes dos grandes centros urbanos”? (COELHO, 2009, p. 8). Para esta autora, existe uma fratura entre a

realidade cultural dos professores universitários e os alunos, separados não somente geograficamente, mas por realidades socioeconômicas diferentes.

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

Violência simbólica e currículo oculto

Quem se dispõe a estudar a distância? Desde seu início, parece existir um perfil típico do aluno-trabalhador desta modalidade, categorizado inclusive em subgrupos Além disso outros perfis que distanciam em muito dos alunos “convencionais” são os dos desempregados, donas de casa, prisioneiros, estrangeiros, descapacitados, trabalhadores de áreas isoladas, pessoal militar em serviço ao redor do mundo e marinheiros. Assim como as minorias culturais, formam um grupo de desprivilegiados, que além de dificuldades financeiras inerentes a sua situação, apresentam deficit de capital cultural (SCHUZE, 1986, p. 21 apud PETERS, 2010, p. 47).

Tomando como referência base a análise sociológica de Durkheim do fenômeno educativo, Prinsloo (2012a) levanta a questão do pertencimento, no sentido de adesão ao grupo social, como fator de êxito ou fracasso acadêmico na EaD. Assim, “quanto mais integrados os estudantes forem nas epistemologias e nos modos de ser de uma instituição, maior a possibilidade de sucesso”. Este autor questiona qual o impacto da pertença, na medida que a EaD exige um perfil muito característico e delimitado de seu estudante. Com isso, a tendência da educação superior em ser cada vez mais digital e móvel teria como repercussão o aumento da desigualdade, sendo a preparação dos estudantes de classes negligenciadas para atuação no mundo digital e interconectado um imperativo moral.

Como antecedente desta discussão, nos Estados Unidos das décadas de 1820 e 1830, as tradicionais elites políticas reconheceram que, para manter seu poder relativo frente aos ressentimentos das classes empobrecidas de agricultores e artesões, era preciso um novo contrato social com estas classes subalternas. O partido conservador proclamou então o “direito social à educação” para reatar uma comunidade dividida. Fazer com que crianças de classes díspares convivessem, numa experiência educativa comum, seria qualificá-las igualmente para que cumprissem suas obrigações civis e sociais, enquanto cidadãos formados. Neste sentido, a escolarização comum proporcionaria um patrimônio civilizatório também comum e faria com que cada aprendiz contribuísse para o crescimento do conhecimento e da riqueza da comunidade⁶ (MANN & MANN, 1891 apud WAKS, 2004).

Após estas considerações, cabe indagar em que medida o público tradicionalmente excluído é efetivamente integrado através da EaD. Neste ponto, a literatura analisada lança mão de conceitos de Pierre Bourdieu para a análise sociológica da educação.

Para Johnson e MacDonald (2008), a violência simbólica se expressa em aspectos operacionais, como a crença de que o acesso à Internet banda larga é um fator indispensável para a educação *online*. Dessa forma, a falta de conectividade em áreas de status socioeconômico inferior se transforma em uma questão de equidade, atrelada ao capital econômico necessário para adquirir estes recursos. Ao não acessarem “material rico, digitalizado, convergente”, a EaD surge como um fator de alienação a mais, para os já excluídos. Ainda mais, na

⁶ De forma similar, outro expoente do pensamento educacional liberal norte-americano, John Dewey (1902) defendia que ao reunir as crianças em escolas comuns, os indivíduos passariam a se entender uns aos outros, diferentemente do que aconteceria quando estivessem isolados. Um espaço escolar comunitário, com salas de aula comuns, atende ao objetivo maior da escola de crescimento e enriquecimento individual.

medida que existe um foco crescente na inovação tecnológica, em termos de plataformas e mídias, a exclusão e a marginalização através da violência simbólica-tecnológica são acentuadas.

As pesquisas de Waschauer (2007) sobre inclusão digital apontam que habilidades básicas de leitura e escrita, fortemente relacionadas ao capital cultural, influenciam a capacidade de uso da Internet e de seus recursos por parte dos estudantes. Como ele aponta, este fato negligencia o “papel crucial” de formas mais fundamentais de letramento para que o desenvolvimento social e pessoal seja possível.

De forma similar Guwardena e Mclsaac (2004) apontam para a existência de um corpo de literatura crítica que identifica o currículo oculto⁷ no desenho de cursos e de material didático para a EaD. Assim, normas sociais e perspectivas históricas arbitrárias são impostas na produção de uma imagem interpretativa predeterminada, de acordo com interesses e valores específicos.

Já Viana (2004) utiliza a analogia de uma compra em um supermercado para criticar a suposta democracia do aluno virtual. Assim, os recursos disponíveis são análogos às mercadorias: apesar de um ideal de democracia, estes conteúdos teriam valores implícitos e níveis e acesso distintos, reproduzindo a desigualdade social.

Estes pressupostos ideológicos também se materializariam numa concepção de EaD acrítica e reducionista, nos quais “não existem desafios ao senso comum

⁷ O currículo inclui e exclui o que se concebe como conhecimento, filtrando julgamentos subjetivos mediante critérios de legitimação e de avaliação. Nesta perspectiva, a educação ocidental é marcada por um “legado conceitual que investiu seu imperativo pedagógico com um subtexto ideológico que promove a ética do progresso infinito atado por uma busca de descoberta pessoal e melhoria pessoal chamada ‘aprendizagem para toda a vida’” (TRIFONAS & DÉSPRES, 2004, p. 187).

cotidiano, ao aspecto de ocultação dos seres”, onde “a ‘verdade’ é afirmada, sem uma busca por uma análise mais crítica, reflexão ou desconstrução” (NAUGHTON & RODER, 2011, p. 5).

Analisando o contexto da *Open University* britânica, Harris (s.d.) defende que apesar das questões levantadas pela perspectiva de educação aberta e a distância, as práticas do ensino superior ainda são conservadoras, “utilizando convenções que posam de técnicas, neutras e universais, mas que em realidade favorecem aqueles que já possuem ou que são capazes de adquirir certas (burguesas) predisposições”. Neste ponto, Harris relaciona o currículo oculto com as noções gramscianas de hegemonia na medida em que, se houvesse superioridade cognitiva ou política nas abordagens “profunda” e “distante”, haveria ainda o desafio de aproximar estas abordagens àqueles alunos carentes de capital cultural.

Outros autores da chamada tendência crítico-reprodutivista da análise sociológica da educação resgatado no debate sociopolítico da EaD são Baudelot e Establet, com a chamada teoria da “escola dualista”. Neste sentido, esta modalidade no Brasil “bifurca-se no ensino corporativo, sofisticado e privatizado, destinado a elites, e em programas educacionais aligeirados e de baixa qualidade”, estes últimos voltados sobretudo para a formação docente (BATISTA, 2005). Com isso seriam estabelecidas dicotomias e relações assimétricas, atualizadas e aceleradas agora pela aplicação desigual das tecnologias de informação e comunicação. Assim, entre seu uso como política compensatória da educação pública e sua apropriação privada em busca do lucro, “dotada de elevado valor simbólico e carente de substrato humanístico, a educação despoja-se de sua virtualidade socializadora. Nesse viés, a educação a distância restaura antigas clivagens educacionais e sociais (BATISTA, 2005).

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

Quais os caminhos para a emancipação?

Diante das situações levantadas, e buscando escapar a uma visão tecnofóbica, podemos nos perguntar: quais as possibilidades e limites de uma “pedagogia da resistência” no contexto da educação mediada tecnologicamente?

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

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

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

Os desafios, então, podem ser vistos como oportunidade, ao se “recuperar as lições gramscianas para quem aquilo que serve para a dominação e alienação serve também para a emancipação” e no descobrir das “brechas de ação” que possibilitem a criação de novos espaços de ação (ROMÃO, 2008, p. 204).

Mais objetivamente, Sumner (2000) relaciona o conceito de “ação comunicativa” de Habermas com a interatividade da educação a distância, de forma que a tecnologia poderia criar esferas públicas, de ação emancipadora, separando a educação da doutrinação. Entre um caminho e outro, a EaD poderia “servir ao sistema, ao ser fechada, circunscrita, não-exploratória e hierárquica, ou servir ao mundo-da-vida sendo de final aberta, ampla, democrática” e valorizando “a aprendizagem social mais que os lucros corporativos de acionistas privados” (SUMNER, 2000, p. 281).

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

Retomando então o papel social da instituição escolar nas sociedades modernas, de transmissora e formadora da cultura, ressalta-se a contribuição da teórica crítica, no sentido de considerar a cultura não como um corpo fixo e homogêneo a ser “transmitido”, mas um campo de contestação e embate político. Assim, a teoria crítica, ao negar uma cultura dominante como referência oficial de realidade a ser incorporada pelo currículo, insere este num lugar de produção da cultura, e

também de contestação e geração simbólica, de construção de significados em contraposição dos conteúdos e hábitos oficiais (MOREIRA & SILVA, 2001).

Por isso, em termos de conflito cultural, aponta-se necessidade de reconhecer em primeiro lugar que a “colaboração *online* global” reflete uma desigualdade; para lidar com esta diferença os educadores não deveriam tentar ajustar a estrutura e o conteúdo em função dos estudantes de países de desenvolvimento; pelo contrário, deveriam incrementar o suporte a estes alunos, dedicando maior esforço a seu processo de aprendizagem (RYE & STOKEN, 2012). De forma similar, Uzuner (2009) propõe que professores e tutores *online* evitem uma abordagem “um tamanho único para todos”, em função da necessidade de uma maior sensibilidade em relação às estratégias de aprendizagem e às necessidades de estudantes culturalmente diversos.

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

Como tônica geral, o caminho da emancipação através da educação a distância passa por um distanciamento em relação ao determinismo tecnológico, reconhecendo que “a atividade humana proporciona a fábrica da história, a dinâmica para moldar tanto o mundo material e cultural, o processo unificador entre objeto e sujeito, a força criativa da mudança”, ou seja, de utilizar a pedagogia como uma ferramenta de “reinvenção do poder e com estratégias de resistência em locais de contestação” (THOMPSON, 1999, p. 32).



Esperamos que neste sentido, os fundamentos e princípios que têm se revelado pertinentes à análise da educação em relação a seu contexto geral e a seu impacto na sociedade, sejam devidamente incorporados a este debate, proporcionando novas vias de análise do fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, W. B. (2005). Educação a distância e as novas clivagens educacionais.

Revista PUC Viva, 24, 5-19. Recuperado em 15 setembro 2012 de http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r02.htm.

Coelho, M. L. (2009). Reflexões sobre a expansão universitária através dos programas UAB e REUNI, no uso da modalidade educacional a distância.

Anais do 15^o CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2009. Recuperado em 12 março 2013 de www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009183124.pdf.

Dewey, J. (1902). The school as social centre. In: BOYDSTON, J. (ed.) (1977).

John Dewey: the middle works, 1899 – 1924, v. 2: 1902-1903. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. (3a ed). São Paulo: Edições Loyola.

Harris, D. (s.d.) *Grappling with Gramsci*, [mimeo] [online]. Recuperado em 12 maio 2012 de <http://www.arasite.org/ngramsci2.htm>.

Hopton, Sarah. (2011, 12 out.). A little Marx, Foucault, and the ethics of online, global education. *What's up, Doc?* Recuperado em 12 março 2012 de <http://hanoihopton.wordpress.com/2011/10/12/a-little-marx-foucault-and-the-ethics-of-online-global-education/>

Huijser, H., Bedford, T. & Bull, D. OpenCourseWare, global access and the right to education: real access or marketing ploy? (2008). *International Review of*

Research in Open and Distance Learning, 9(1). Recuperado em 12 março 2012 de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/446/1002>.

Johnson, N & MacDonald, D. Rage against the Machine? Symbolic violence in e-learning supported Tertiary Education. (2008) **E-Learning**, 5(3). Recuperado em 12 junho 2013 de <http://www.wwwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=elea&aid=3383>.

Moraes, M. C. (2002). Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: Moraes, M. C.. (org) *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: Unicamp – Nied. Recuperado em 12 maio 2012 de inforum.insite.com.br/arquivos/6226/Tecendoa_Redde.pdf.

Mann, H. & Mann, M. (1891). *Life and works of Horace Mann*. Boston: Lee & Shepard.

Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (2001). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, A. F. B., (org.). *Currículo, cultura e sociedade* (5ª ed.) São Paulo: Cortez.

Peters, O. (2010). The revolutionary impact of Distance Education. In Peters, O. *Distance education in transition: developments and issues*. (pp. 115-177). Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Prinsloo, P. (2012a, 13 agosto). The myth of the “average learner” in distance education. *Opendistanceteachingandlearning*. Recuperado em 13 junho de 2013 de

<http://opendistanceteachingandlearning.wordpress.com/2012/08/13/the-myth-of-the-average-learner-in-distance-education-omde>.

Prinsloo, P. (2012b, 24 agosto). Inequality kills - the future of online learning in distance education. *Opendistanceteachingandlearning*. Recuperado em 13 junho de 2013 de

<http://opendistanceteachingandlearning.wordpress.com/2012/08/27/inequality-kills-the-future-of-online-learning-in-distance-education>.

Romão, E. S. (2008). O retrato falado da educação a distância: influências determinantes. *Anais do 14º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, Santos. Recuperado em 12 maio e 2013 de <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200893229PM.pdf>.

Rye, S., & Støkken, A. M. (2012). The implications of the local context in global Online Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1). Recuperado em 10 setembro 2012 de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/1010/2118>.

Santos, A. F. T. (2010). Política educacional para a “universidade microondas”: gestão universitária, trabalho docente e qualidade da formação humana sob o efeito do “mercado educador”. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 3(1). Recuperado em 12 setembro 2012 de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2010v3n1p12/22038>.

Saraiva, K. (2008). Educação a distância e no poder. *Paidéi@*, 1(2). Recuperado em 12 maio de 2011 de

[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=54&path\[\]=39](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=54&path[]=39).

Schütze, H.G. (1986). Adults in higher education: lowering the barriers by teaching and learning at a distance. In: Van Enckevort, G. et al. (ed.). *Distance Education and the Adult Learner*. Heerlen: Dutch Open Universiteit.

Sumner, J. (2000). Serving the system: a critical history of distance education. *Open Learning* [online], 15(3). Recuperado em 12 fevereiro de 2011 de <http://pages.towson.edu/bsadera/istc717/modules05/module8/3888263.pdf>.

Thompson, H. (1999). The impact of technology and distance education: a classical learning theory viewpoint. *Educational Technology & Society* 2(3). Recuperado em 12 fevereiro de 2011 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.38.9798&rep=rep1&type=pdf>.

Trifonas, P. P. & Déspres, B. (2004). Teaching education and the virtual. *E-learning and Digital Media*, 1(2). Recuperado em 12 setembro de 2012 de http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=2&year=2004&article=3_Trifonas_ELEA_1_2_web.

Uzuner, S. (2009). Questions of culture in distance learning: a research Review. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3).



Recuperado em 18 setembro de 2012 de
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/690/1305>.

Viana, N. (2004). Sala de aula virtual e relações de poder. *Espaço Acadêmico*, 41.

Recuperado em 10 setembro de 2012 de
http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc_viana.htm.

Waks, L. J. (2004). The concept of a “networked common school”. *E-learning and*

digital media, 1(2). Recuperado em 10 setembro 2012 de
http://www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=2&year=2004&article=7_Waks_ELEA_1_2_web>.

Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry*,

1(1). Recuperado em 12 fevereiro de 2011 de DOI: 10.1007/s11519-007-0001-5.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, C. R., Dhanarajan, G. & Reju, S. A. (2009). Recurring issues encountered by distance educators in developing and emerging nations. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1).

Recuperado em 18 setembro 2012 de
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/608/1181>