



Praxis educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

UNLPam

Picoli, Bruno Antonio; Guilherme, Alexandre Anselmo
É possível Educação em Educação a Distância? Reflexões a partir da ética
da responsabilidade de Levinas e do *Eros* transcendental de Gur-Ze'ev
Praxis educativa, vol. 15, e2016244, 2020
UNLPam

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16244.089>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860095>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



É possível Educação em Educação a Distância? Reflexões a partir da ética da responsabilidade de Levinas e do *Eros* transcendental de Gur-Ze'ev

Is Education in Distance learning possible? Some reflections from Levinas's ethics of responsibility and Gur-Ze'ev's transcendental *Eros*

¿Es posible Educación en Educación a Distancia? Reflexiones a partir de la ética de la responsabilidad de Levinas y el *Eros* trascendental de Gur-Ze'e

Bruno Antonio Picoli*



<https://orcid.org/0000-0001-6831-2199>

Alexandre Anselmo Guilherme**



<https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>

Resumo: O objetivo desta reflexão foi investigar se é possível uma “linguagem da educação” nas modalidades de Educação a Distância, mais especificamente se, em Educação a Distância, é possível criar as condições para a resposta responsável ao chamado do Outro, para o diálogo ético, e se oferece possibilidades para que o sujeito se constitua como um ser além do que foi modelado para ser, para a transcendência. A partir de pesquisa bibliográfica, especialmente das obras de Levinas e Gur-Ze'ev, procurou-se elaborar uma “linguagem da educação” que não limite a relação educacional à “linguagem da aprendizagem”. Concluiu-se que a Educação a Distância não oferece condições para a transcendência erótica, para o encontro do Eu ético com Outro, como cria barreiras que impedem esse encontro e aprisionam o “sujeito” na sua rede de prazeres e de autossatisfações.

Palavras-chave: Educação a Distância. Linguagem da aprendizagem. Linguagem da educação. Ética da responsabilidade. *Eros* transcendental.

Abstract: The purpose of this reflection was to investigate whether a “language of education” is possible in the Distance learning modalities, more specifically if, in Distance learning, it is possible to create conditions for the responsible response to the call of the Other, for ethical dialog, and if possibilities for the subject to be constituted as a being beyond what was modeled to be, for transcendence are offered. Based on a bibliographic research, especially on Levinas and Gur-Ze'ev's works, it was sought to develop a “language of education” that does not limit the educational relationship to the “language of learning”. It was concluded

* Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó. Doutor em Educação. E-mail: <bruno.picoli@uffs.edu.br>.

** Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutor em Filosofia. E-mail: <alexandre.guilherme@pucrs.br>.

that Distance learning does not offer conditions for transcendental *Eros*, for the encounter of the ethical self with the Other, and it also creates barriers that prevent this encounter and imprison the “subject” in his/her network of pleasures and self-satisfaction.

Keywords: Distance learning. Language of learning. Language of education. Ethics of responsibility. Transcendental *Eros*.

Resumen: El objetivo de esta reflexión fue investigar si es posible un “lenguaje de la educación” en las modalidades de Educación a Distancia, más específicamente si, en Educación a Distancia, es posible crear las condiciones para la respuesta responsable al llamado del Otro, para el diálogo ético, y si ofrece posibilidades para que el sujeto se constituya como un ser más allá de lo que fue modelado para ser, para la trascendencia. A partir de investigación bibliográfica, especialmente de las obras de Levinas y Gur-Ze’ev, se buscó elaborar un “lenguaje de la educación” que no limite la relación educativa al “lenguaje del aprendizaje”. Se concluye que la Educación a Distancia no ofrece condiciones para la trascendencia erótica, para el encuentro del Yo-ético con Otro, ya que crea barreras que impiden este encuentro y aprisionan al “sujeto” en su red de placeres y autosatisfacciones.

Palabras clave: Educación a Distancia. Lenguaje del aprendizaje. Lenguaje de la educación. Ética de la responsabilidad. *Eros* trascendental.

Introdução

Em 23 de maio de 2020, o filósofo italiano Giorgio Agamben publicou um “Requiem” direcionado aos estudantes italianos em que declara:

Como havíamos previsto, as aulas universitárias dar-se-ão online no próximo ano. Aquilo que, para um observador atento, era evidente, isto é, que a suposta pandemia seria utilizada como pretexto para a difusão sempre mais pervasiva da tecnologia digital, realizou-se pontualmente.

Não interessa aqui a consequente transformação da didática, cujo elemento da presença física, sempre tão importante na relação entre estudantes e docentes, desaparece definitivamente, como desaparecem as discussões coletivas nos seminários, que eram a parte mais viva do ensino. Faz parte da barbárie tecnológica que estamos vivendo o cancelamento da vida de cada experiência dos sentidos e a perda do olhar, duradouramente aprisionado em uma tela espectral.

Bem mais decisivo no que se está sucedendo é algo de que significativamente não se fala em absoluto, a saber, o fim do estudantado como forma de vida. (AGAMBEN, 2020, n.p., tradução nossa).

A despeito da postura um tanto controversa de Agamben sobre a pandemia em diversas de suas recentes declarações e que fica explícita na adjetivação em seu Requiem (pretensa), a provocação não é carente de mérito. A Pandemia da Covid-19 forçou a suspensão de aulas presenciais em escolas e universidades e é muito provável que sejam elas as últimas atividades regulares, junto aos eventos artísticos, que retornarão em regime de normalidade, seja da antiga ou de uma “nova” (SILVA, 2020; KOHAN, 2020).

Esse cenário implicou diversas formas de atividades escolares e universitárias de ensino remoto que envolveu setores até então impensados, como a Educação Infantil. No Brasil, essas modalidades foram as mais diversas, muitas das quais apressadas e transitórias, haja vista a deficitária inclusão digital: atividades enviadas em grupos com professores, pais e alunos pelo aplicativo WhatsApp, aulas *online* pelas plataformas Webex, Zoom Meeting, Skype, Google Meeting, entre outras; além de retiradas semanais por pais ou responsáveis de material impresso nas próprias escolas. Frente às incertezas sobre o retorno das atividades no corrente ano letivo e considerando as normativas legais sobre carga horária e dias letivos, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as redes de ensino municipais e estaduais flexibilizaram as normativas e afirmam que considerarão, para o cômputo de horas, as atividades

remotas desenvolvidas. Além disso, um dos últimos atos de Abraham Weintraub à frente do MEC foi uma Portaria que ampliou, até 31 de dezembro de 2020, a autorização para que as universidades federais realizem suas atividades em regime remoto (BRASIL, 2020). Ademais, pela Portaria, atividades antes reguladas como obrigatoriamente presenciais, até mesmo para instituições que ofertavam seus cursos em regime de Educação a Distância (EaD), passaram, neste intervalo de tempo, a poder ser realizadas de forma remota, como os estágios curriculares supervisionados. Nesse sentido, é de suma importância separar a Educação a Distância (EaD), com todas as suas especificidades, e a Educação Remota Emergencial (ERE), que foi adotada por várias instituições de educação em virtude da pandemia e questões sanitárias, na qual as aulas são síncronas e diferenciadas, possibilitando interações imediatas entre professor-estudante. Dado o caráter inovador do tema, pode haver mal-entendimento entre EaD e ERE, mas afirmamos que os dois são de caráter distintos.

A Pandemia da Covid-19 colocou, então, como questão central, um tema que há muito galgava espaço nas políticas públicas da área de Educação, como fica evidenciado pelas ênfases que recebeu na Reforma do Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica: a EaD ou o ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação. Em outras palavras, há uma preocupação corrente na academia de que a Pandemia da Covid-19, assim como todas as legítimas preocupações com segurança sanitária dela decorrente, seja utilizada como subterfúgio para a implementação massiva de modalidades de EaD que decretariam o fim da escola e da universidade como um lugar para o encontro físico, face a face, entre pessoas. Certamente, essa preocupação é válida, mas não se aplica à ERE e ao desejo de retorno das aulas presenciais por parte das instituições que a adotaram.

Assim, não se quer aqui analisar as formas improvisadas de ensino remoto que pulularam no mundo todo em razão da emergência e da velocidade da Pandemia, nem mesmo a brutal desigualdade da inclusão digital, que é outra dentre tantas no Brasil. Antes se quer, neste ensaio, refletir sobre aquilo que Agamben (2020) disse não ser seu interesse: a pressão cada vez maior que sofrem instituições de ensino, privadas e públicas, de Educação Básica e Ensino Superior (de Graduação e Pós-Graduação) frente à pervasividade dos recursos tecnológicos em todas as esferas da vida e, especialmente, a invasão destes nas atividades educativas que tomam a forma da EaD. Quer-se aqui refletir sobre as possibilidades da educação (em uma linguagem da educação) a partir da ética da responsabilidade, de Levinas, e da contraeducação, de Gur-Ze'ev, em ambientes virtuais de Educação. Desse modo, quer-se refletir se é possível, nas modalidades de EaD, a resposta responsável pelo chamado ético do Outro e a constituição do sujeito para além daquilo que ele é programado para ser pelas formas de educação modeladora. Se há, portanto, espaço para o *Eros*. A questão, então, é refletir se é Educação o que oferece a EaD. Em outras palavras, se nessas modalidades há condições para o diálogo significativo e para a transcendência e o que isso implica para nós seres humanos. Para enfrentar essa questão, essa reflexão está organizada em três partes. Na primeira, exploramos o conceito de EaD e apontamos sua relação com a “linguagem da aprendizagem”. Na segunda, procuramos, a partir de Levinas e Gur-Ze'ev, levantar fundamentos de uma “linguagem da educação”. Na terceira, por fim, enfrentamos a questão das possibilidades de Educação na modalidade EaD, ou seja, tensionamos as possibilidades da EaD para a resposta ética ao chamado da outridade do Outro e para a subjetivação do Eu ético.

EaD: o conceito, a defesa e a linguagem da aprendizagem

Datam do século 18 as primeiras iniciativas formais de ensino e tutoria a distância por correspondência (ALVES, 2011). Na literatura sobre o tema, a EaD é conceitualizada como uma forma sistematicamente organizada de autoestudo (DOHMEN, 1967), como uma família de

métodos instrucionais em que as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos (MOORE, 1973), como o tipo de ensino que ocorre “[...] quando o ensinante e o aprendente [...] estão separados (no tempo ou no espaço)” (CHAVES, 1999, p. 34), como um modelo que se beneficia do planejamento, da direção e da instrução da organização do ensino (HOLMBERG, 1967), como um método racional de partilha de conhecimentos pela aplicação de princípios organizacionais e pelo uso extensivo de meios de comunicação, o que possibilita uma “[...] forma industrializada de ensinar e aprender” (PETERS, 1973, p. 206, tradução nossa), entre outros. Embora essas definições conceituais não perderam sua validade, é necessário enfatizar que a EaD, como conhecemos hoje, é filha da cibercultura e das tecnologias de informação e comunicação. Legalmente, de acordo com o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, considera-se EaD, no Brasil,

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, n.p.).

Souza e Moraes (2018) identificam as tendências gerais da EaD contemporânea como um

[...] processo de ensino e aprendizagem centrado na perspectiva da distância temporal, no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nos modelos on-line, na aprendizagem focalizada no aluno, além de estar diretamente ligada aos paradigmas da sociedade contemporânea e suas demandas para a formação de profissionais. (SOUZA; MORAES, 2018, p. 461).

Já a pesquisa de Pereira *et al.* (2007, p. 10) identificou quatro linhas mestras para a nova geração de EaD: a aprendizagem centrada no estudante, os primados da flexibilidade e da interatividade e o princípio da inclusão digital.

Os autores que defendem a EaD e que se inscrevem em alguma perspectiva progressista da Educação costumam fazê-lo argumentando que a modalidade rompe com paradigmas elitistas de conhecimento e favorece a democratização, haja vista que recusa a tradicional hierarquia entre professores e alunos e desloca o centro da relação para o estudante, como aquele que toma decisões sobre como, o que e quando aprende o que aprende. Sobre a produção do conhecimento, George Landow (1992, p. 2) defende que o ciberespaço se constitui como uma alternativa ao conceito tradicional de conhecimento encarnado no conjunto de relações assimétricas e opressoras e de livros impostos aos estudantes que caracterizam a relação educacional entre os portadores do conhecimento e aqueles que não o têm. O ciberespaço é, para esses autores, uma alternativa para desconstruir as relações de opressão e as hierarquias, um espaço em que o livro como paradigma é substituído pelo hipertexto que, ao contrário do livro, é caracterizado pela multiplicidade, pela coprodução/coautoria, pela liberdade. Conforme sustentam, não opõe; ao contrário, é inclusivo (LANDOW, 1992; BURBULES, 1998; DERY, 1994). Dery (1994, p. 7) afirma que no ciberespaço os “usuários” se envolvem em relacionamentos mais igualitários e “[...] movidos por propósitos auto-impostos e automonitorados do que aqueles que vieram a caracterizar as práticas educativas dominantes”. Já McLaren (1994, p. 30) vê espaço no ciberespaço para a pedagogia crítica e para a emancipação; assim, para o que ele entende como desafios à ordem capitalista, à norma. Nesse espírito, compreendemos a declaração de Alves (2011, p. 90) de que a EaD, como dissemos filha da cibercultura, “[...] pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento”. Souza e Moraes (2018, p. 461-462) sustentam a educação como uma “prática democrática” em que “há a apropriação do saber historicamente produzido pelos homens” e que

é “[...] nessa compreensão da educação, em sua dimensão mais ampla, que também se concebe a EaD e, por esse motivo, ela também deve ser compreendida como um princípio educativo”.

Das tendências e das linhas mestras identificadas por Pereira *et al.* (2007) e Souza e Moraes (2018), duas precisam ser discutidas aqui porque têm direta relação com a noção de emancipação e com a noção de democratização do acesso ao conhecimento: a centralidade no aluno e a articulação com os paradigmas da sociedade contemporânea (a flexibilidade). A defesa da centralidade do processo no estudante emerge das teorias da aprendizagem construtivistas, cognitivistas e comportamentalistas (ANDERSON; DRON, 2011; BIESTA, 2017). Dá-se, originalmente, no sentido de questionar o edifício tradicional da educação centrada no professor, naquele que ensina, que possui o conhecimento e que modela os estudantes com a sua “arte”. Os argumentos em favor da EaD enfatizam que, nessa relação não-hierárquica centrada no aluno, ela “[...] impõe que os alunos assumam maiores responsabilidades pelo seu aprendizado” (VENDRUSCULO; BEHAR, 2016, p. 304). Isso implica reconhecer o estudante como produtor de seus conhecimentos e a educação como o processo para que o estudante alcance a autonomia, a autodisciplina, a autoestima e a realização pessoal (LOAIZA; RAMIREZ; LINDO, 2001).

Liberto da opressão da relação educacional tradicional, o aluno pode controlar seu aprendizado, manipular os limites do texto pelos *links* (hipertextos) e suas novas formas textuais e intertextuais, o que, para Kellner (1998, p. 7), oferece grandes esperanças para a reconstrução da consciência do sujeito, para a emancipação. Burbules (1998) também manifesta esperanças no potencial emancipador do *link*, na liberdade que goza o sujeito em ambientes virtuais para decidir que caminhos seguir e, assim, controlar autônoma e criticamente o seu processo de aprendizagem e emancipação. Contudo, o próprio autor salienta que, embora o *link* ofereça as condições da liberdade, da autonomia e da possibilidade de o sujeito escolher que caminhos seguir, resta ainda o problema do contato inicial, que se dá a partir de textos criados por terceiros sem que o usuário tenha ciência das motivações ou mesmo sem poder constatar a credibilidade da fonte¹. Essa preocupação teve ressonância nos elaboradores de cursos EaD e implicou a própria caracterização da modalidade que passou a exigir “[...] um planejamento detalhado de todo o processo e englobando diferentes aspectos” (VENDRUSCULO; BEHAR, 2016, p. 304), em que a garantia do sucesso decorre do planejamento e da preparação prévia da equipe técnica (LITTO, 2010). Souza e Moraes (2018) afirmam que:

É importante que os projetos de curso explicitem suas propostas, e estas sejam executadas, por meio de metodologias [...]. Assim, se faz necessário que a construção do material pedagógico, a gestão do curso, as possibilidades de convivência em ambientes virtuais, as dinâmicas com relação ao fator tempo e espaço, a realização dos encontros presenciais (quando houver), as parcerias do curso, dentre outras questões, estejam bem definidas e explicitem de forma clara a visão de homem que se deseja contribuir para formar. (SOUZA; MORAES, 2018, p. 463).

Interessante que a inversão que provocou essa radical, detalhada e, mesmo, controlada organização, que vai desde os recursos pedagógicos até o ideal de ser humano, ainda é acompanhada do discurso do rompimento das hierarquias, da autonomia, da liberdade, da responsabilidade, da democratização e da formação para o pensamento crítico e emancipatório que caracteriza os discursos otimistas sobre as possibilidades do ciberespaço enquanto espaço sem regras.

¹ Hoje, pode-se falar que resta ainda o problema do algoritmo, que direciona automaticamente o usuário a mídias (textuais, imagéticas etc.) que não foram, necessariamente, por ele escolhidas, especialmente no que diz respeito ao impacto do ciberespaço para a educação informal, o que não é objeto dessa reflexão.

O princípio da flexibilidade tem relação direta com o da “centralidade no aluno”, especialmente no que diz respeito à autorresponsabilização, autodisciplina e a ideia de autonomia. Considerando que a ênfase, como afirmado, não está em conteúdos, mas nos alunos como produtores de conhecimentos, o objetivo é que eles adquiram, no processo de formação, um conjunto predefinido de habilidades e de competências alinhadas “[...] aos paradigmas da sociedade contemporânea e suas demandas para formação de profissionais” (SOUZA; MORAES, 2018, p. 461). Um dos principais argumentos para a expansão da EaD – que teve lugar no Brasil especialmente a partir de 2005, com a regulamentação da modalidade e com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um consórcio de instituições públicas - na Educação Superior é a necessidade de democratizar o acesso a esse nível de formação. Não se põe em questão a necessidade da ampliação da oferta de Ensino Superior, especialmente em regiões até então abandonadas pelas políticas públicas. O que se questiona é se essa “democratização” não é meramente quantitativa. Importa destacar também que, após a regulamentação, houve uma explosão de cursos EaD em regiões e cidades que já possuíam uma forte tradição universitária, estando a maioria das matrículas nessa modalidade em instituições privadas (ARRUDA; ARRUDA, 2015), muitas das quais organizadas como verdadeiras franquias vinculadas a *holdings* universitários de capital aberto, dentre os quais se destacam, no Brasil, a Kroton Educacional S.A, a Estácio Participações S.A., a GAEC Educação S.A. e a Ser Educacional S.A. (ALVES E SOUZA *et al.*, 2017).

O princípio da flexibilidade é direcionado para todos os envolvidos. Implica alunos que organizam sua rotina de horas de estudo e o cumprimento de outras atividades. Implica professores e tutores com disponibilidade para atender a estudantes em diferentes horários. Implica que o estudante seja flexível na seleção de caminhos para potencializar sua aprendizagem. Implica, no jargão, aprender a aprender. Na defesa da EaD, especialmente das vantagens da flexibilidade (do estudante e do próprio curso), Oliveira (2003, p. 40) sustenta que a modalidade rompe com os paradigmas dominantes e elitistas do conhecimento. Assim, debruçada sobre a formação de professores, a autora afirma que a EaD:

Por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação, em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende ao direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão. (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Em uma relação cuja centralidade está no aluno e que, em tese, não admite hierarquização de papéis, cabe questionar, então, qual é o papel (flexível) dos professores e dos tutores, figura criada para intermediar a relação professor e alunos e que se torna a referência imediata para os estudantes, sendo os responsáveis por motivar, acompanhar e avaliar-los (SILVA *et al.*, 2016; MATTAR, 2012). Ramos e Medeiros (2009, p. 49) respondem de forma direta quando afirmam que, em ambientes de EaD, as inserções dos docentes devem “[...] estar baseadas na certeza de que somos apenas mediadores de conhecimento, pois é o sujeito autônomo que irá utilizar de todo o seu conhecimento prévio e do que disponibilizamos para construir sua aprendizagem”. O tutor é descrito por Moraes (2004, p. 103) como “[...] um profissional que intencionalmente promove, facilita e mantém os processos de comunicação necessários para o aperfeiçoamento do sistema [...] e para apoiar a criação de condições favoreçam a qualidade da aprendizagem”.

Dado o exposto, já é possível afirmar que a ênfase da EaD é a aprendizagem. É possível também afirmar que a EaD acompanha a escalada e o domínio, no campo educacional, do conceito e da “linguagem da aprendizagem” e a sobreposição desta a uma “linguagem da educação” (BIESTA, 2017). A linguagem não é uma questão de menor importância; afinal de contas, é a

linguagem que delinea a realidade, o que pode ser visto, pensado, dito, feito etc. – influenciando, ou de fato criando, nossa visão de mundo. Ao fazer isso, ela também estabelece o que não pode mais ser visto, pensado, dito ou feito. Como já dito, a linguagem modela, ou de fato gera, o mundo. A escalada do conceito e da linguagem da aprendizagem é muito anterior ao ciberespaço e à EaD *on-line*. Ela é herdeira de uma longa tradição individualista da emancipação, “[...] da dependência para a independência, da heteronomia para a autonomia” (BIESTA, 2018, p. 30). Mesmo após as colaborações dos educadores críticos e a defesa de que emancipação social e individual são correlacionadas, a ênfase ainda recaiu sobre a emancipação do indivíduo, tendo o processo educativo como objetivo a autonomia racional. Essa tradição tem variações, conflitos, contradições como os entendimentos de educação como *Erziehung* e *Bildung* (GUILHERME, 2017, 2019); quer dizer, “[...] educação como *Erziehung*, ou educação como aprendizagem de uma habilidade/competência ou profissão, com o detimento da educação como *Bildung*, ou educação como formação de caráter” (GUILHERME, 2019, p. 167). Essa situação focada em *Erziehung* preserva o caráter monadal do indivíduo autocentrado. A linguagem da aprendizagem tornou-se hegemônica no campo com as teorias da aprendizagem (construtivistas, socioculturais, cognitivistas etc.), com a vitória da perspectiva da *Erziehung* sobre o projeto iluminista da *Bildung*, com o fracasso das utopias educacionais modernas (ou mesmo da modernidade como projeto educativo) e com a ascensão do neoliberalismo e seu utilitarismo, sua liquidez (BAUMAN, 2001). Com a escalada do conceito e da linguagem da aprendizagem: “Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2017, p. 32).

A ênfase circular na aprendizagem opera o caráter de “episteme” (FOUCAULT, 2008) da linguagem: a dificuldade de escapar de sua circularidade, de seus limites. A linguagem da aprendizagem tornou possível ver questões e problemas que antes estavam ofuscados, como o papel do estudante e a própria questão da construção do conhecimento, assim como o papel das “metodologias ativas”. Contudo, é possível também afirmar que sem o alto grau de qualidade da aprendizagem produzido pela escola sob a hegemonia do conceito e da linguagem da aprendizagem, muitas das crises e das tragédias que testemunhamos não teriam sequer sido possíveis (ARENDT, 1999; ADORNO, 1995). Desse modo, sem eficiente aprendizagem em finanças, engenharia física, de transporte e tecnologia não teria sido possível a bomba atômica, o genocídio industrializado e o acelerado esgotamento dos recursos naturais do planeta que produz milhões de refugiados das mudanças climáticas todos os anos, especialmente entre populações empobrecidas. A aprendizagem, portanto, carrega e reproduz o terrível potencial desumanizador da racionalidade instrumental e da frieza, da indiferença (ADORNO, 1995).

Não se trata, contudo, de retornar ao antigo conceito da Educação e sua linguagem, com a centralidade no professor, no “livro” e na hierarquia. Concordamos com Biesta (2017, p. 31) quando afirma que a questão educacional mais importante, hoje, não é sobre conhecimento nem sobre “como o aluno aprende”, sobre como dominar racionalmente o mundo ou sobre como se apropriar de saberes, embora isso não tenha perdido importância: “Hoje, a questão mais importante é como podemos reagir responsávelmente ao que e a quem é outro, e como podemos viver pacificamente com o que e com quem é outro”. Precisamos, então, construir uma nova linguagem da educação para a Educação em que a centralidade não seja o aluno nem o professor, mas o Outro e sua outridade, ou melhor, a relação ética da responsabilidade pelo Outro. Encontramos em Levinas e em Gur-Zé’ev os postulados para essa linguagem.

Na próxima parte, discutiremos como esses autores podem nos ajudar a construir uma linguagem da educação para, na parte subsequente, refletir se a EaD, que, como não resta dúvida, é eficiente em termos de aprendizagem, possui também potencial educativo, potencial para o encontro ético e responsável com o que e com quem é Outro.

A ética da responsabilidade e a transcendência erótica: para uma linguagem da educação

O Outro como centralidade da Educação implica, necessariamente, afirmar que a qualidade da aprendizagem não é o objetivo de um projeto educacional responsável e atento às demandas éticas, tensas, desconfortáveis e intransferíveis da vida adulta. Se a centralidade é o Outro, o objetivo da Educação é qualidade do crescimento, da formação do carácter (BIESTA, 2018). Ajudar crianças e jovens em seu crescimento rumo à adultez em um mundo plural desponta como função, se é que essa palavra é adequada, da educação. A linguagem da aprendizagem chegou ao ponto de esgotamento por não ser capaz de oferecer uma resposta educacional, política e ética adequada ao que é ser adulto, ou melhor, o que é estar no mundo como presença de um modo adulto. Para Biesta (2018):

Estar no mundo de um modo adulto, existir de um modo adulto – sem ser o centro do mundo –, pode ser parecido com uma resposta ao que está “fora”, que vem ao encontro, que desafia, que chama adiante. Tais encontros são sempre interrupções – nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável. (BIESTA, 2018, p. 28).

Reafirmamos a defesa de uma linguagem da educação para a Educação que ajude na qualidade do crescimento, no processo de humanização em que não se estabelece *a priori* o que é um ser humano, mas que esteja aberta às manifestações responsáveis, livre, éticas de humanidade. Com já dito, acreditamos que Levinas e Gur-Ze'ev ajudam a construir essa linguagem.

Para Levinas, é na resposta ao chamado do Outro, pelo seu rosto que se manifesta e transcende, que estão fundadas as condições para a justiça, para o bem, para a paz. Para Levinas (1978), a responsabilidade é anterior à tomada de consciência dessa responsabilidade. O Outro existe, e sua existência, por si só, implica a responsabilidade por ele. A relação ética da responsabilidade, então, implica passividade e sujeição ao Outro, resposta ao seu chamado. Importante destacarmos que, para Levinas, a responsabilidade é intransferível e assimétrica. É intransferível porque o Eu não pode negá-la e não pode ser substituído por um terceiro (GUR-ZE'EV, 2002, p. 92). O Eu só É na resposta ao chamado do Outro. É assimétrica porque o Eu ético não pode exigir reciprocidade, sua resposta ao chamado do Outro não é condicionada à resposta equivalente do Outro.

A assimetria entre o um e o Outro é crucial para Levinas, mas não deve ser entendida como uma hierarquia das relações humanas. A assimetria é, na verdade, bilateral, porque o um é também o Outro do Outro. Portanto, do mesmo modo, quando o rosto do Outro me insta a responder, meu próprio rosto também insta o Outro a fazer o mesmo. (GUILHERME; MORGAN, 2020, p. 123).

Isso significa ser-para-Outro na transcendência que rompe com a razão entorpecida de si Mesmo da Totalidade, da razão instrumental que mutila o Outro à medida que o tematiza, que o corrompe em “objeto do conhecimento”. A resposta ao chamado do Outro não comprehende, também, integração, fusão, síntese, entre o Eu e o Outro. O Outro não pode ser parte do Mesmo. A outridade do Outro, aquilo que faz do Outro o que ele é, pode ser incompreensível. Uma educação que procura conhecer o Outro pode levar à anulação da outridade, ou seja, daquilo que no Outro é imprevisível e, assim, incognoscível. A educação que tematiza o Outro pode converter-se em mero acervo de curiosidades sobre o Outro. O Outro como tema tem sua humanidade roubada. Sem o Outro, o Eu também é desumanizado, é privado de ser um Outro para o Outro. Conforme Pivatto (2011, p. 224), em Levinas, “[...] a responsabilidade constitui o humano no homem, constitui a subjetividade como relação ao Outro – relação de alteridade – e não como relação de identidade em que o Eu se refere a si mesmo”. É o fato de Eu ser humano o que me faz responsável, não o fato de ser consciente ou engajado, nem mesmo o fato de estar já consciente dessa responsabilidade.

Assim, a relação com o Outro, com sua alteridade, tem fundamentos importantes para a educação porque o Outro, em sua alteridade, nos leva a questionamentos, a indagações sobre nós mesmos e sobre o próprio Outro. Guilherme e Morgan (2020) comentam sobre isso ao discursarem sobre a pedagogia hegemonicá e a pedagogia da interrupção, esta última baseada em Levinas:

Isso poderia ser um problema para “países com uma presença forte de escolas particulares ... que restringe tremendamente as oportunidades de vivenciar o que e quem é o outro [por exemplo, FEINBERG, 1998]” (cf. BIESTA, 2002, p. 349-350), e a “autodoutrinação” se torna um perigo, porque se pode acabar só encontrando quem lê os mesmos jornais, têm as mesmas visões políticas e endossa os mesmos valores e, desse modo, não se vivencia a realidade do Outro e não se é desafiado. Sugere-se que essa pedagogia da interrupção permita que se aprenda do Outro explorando as questões juntas, e vice-versa, porque uma pessoa é o Outro do Outro. Certamente, isso é muito difícil de se fazer, especialmente quando modos de estar no mundo profundamente antagônicos se encontram, mas não há escapatória para isso, por conta do tipo de sociedades em que vivemos e porque, como Levinas destaca, estamos fundamentalmente ligados ao Outro. A pedagogia hegemonicá da socialização e sua ênfase na autonomia, na racionalidade e no autoconhecimento leva uma pessoa a concentrar-se na própria vida, a “ver o mundo conforme seu projeto”, ao passo que a pedagogia da interrupção incentiva que se reconheça o projeto de vida do Outro, bem como proporciona a oportunidade de adaptar-se à própria vida diante do encontro com o Outro. (GUILHERME; MORGAN, 2020, p. 130-131).

A dificuldade, em termos educacionais, para essa relação ética com o Outro enquanto Outro e não enquanto “nós”, “outro Eu” ou “parte do Mesmo”, explica-se pela hegemonia da racionalidade instrumental nas fundações do pensamento ocidental com fortes reverberações no campo da educação, caracterizado pela linguagem dominante da aprendizagem. A esse fenômeno, Levinas chama Totalidade. A Totalidade é a pretensão de um saber absoluto, da tematização e da redução do Outro a parte do Mesmo, do domínio ontológico, do primado do Eu, da autossuficiência egolátrica, da mesmidade (LEVINAS, 1978, 1989). Como oposto da Totalidade e seu projeto de desumanização, Levinas oferece a noção de Infinito, do sair de si, da presença ética de um Eu que não está fechado como mònada, como Mesmo. O infinito é o que extrapola as possibilidades do controle, do poder. O Infinito manifesta-se do rosto que ordena, que chama e exige uma resposta. O rosto transcende o material sem deixar de ser material, é sempre algo mais, algo além do ser corpóreo. A relação entre o Eu e Outro, em que o Eu não deixa de ser Eu e o Outro não deixa de ser Outro é o princípio da separação, do Diálogo: a presença absoluta da outridade, do “absolutamente Outro” que pela violência do rosto que reclama uma resposta (LEVINAS, 1989).

No princípio da separação da relação ética da responsabilidade, o Mesmo e o Outro não se confundem: Eu ainda sou Eu, o Outro ainda é o Outro. A tematização do Outro é a sua morte, e, por conseguinte é também a morte do Mesmo em uma situação de conforto, e nisso se configura a segurança desumanizante da Totalidade. É no princípio da separação que Levinas (1989, p. 66) sustenta sua ideia de Infinito:

Para ter a ideia do Infinito, é preciso existir como separado. Esta separação não pode produzir-se como fazendo eco à transcendência do Infinito. Senão, a separação manter-se-ia numa correlação que restauraria a totalidade e tornaria ilusória a transcendência. Ora, a ideia do Infinito é a própria transcendência, o transbordamento de uma ideia adequada. Se a totalidade não pode constituir-se é porque o Infinito não se deixa integrar. (LEVINAS, 1989, p. 66).

O encontro com o Outro é infinição. Não é possível conceituar o “encontro”, a não ser pela negativa: não é um contato, não é uma absorção, não é uma síntese, não é uma colaboração, não é uma relação instrumental etc. Assim também é o Outro, que escapa da possibilidade de

conceitualização e se apresenta sempre face a face, como rosto, cuja violência do encontro chama o Eu à responsabilidade ética, gratuita e inalienável (LEVINAS, 2012, 2014).

Levinas reconhece que o Eu pode se recusar a assumir a responsabilidade, é livre para assumir e para se omitir. Não é livre para negá-la porque a responsabilidade preexiste à liberdade. Conforme Levinas (1989, p. 196): “A vontade é livre de assumir a responsabilidade no sentido que quiser, mas não tem a liberdade de rejeitar essa mesma responsabilidade, de ignorar o mundo palpável em que o rosto de Outrem a introduziu”. Ainda, sobre a impossibilidade de negar a responsabilidade:

A morte do Outro homem me concerne e me questiona como se eu me tornasse, por minha eventual indiferença, o cúmplice desta morte invisível ao Outro que aí se expõe; e como se, antes de ser eu mesmo votado a ele, tivesse que responder por esta morte do Outro e não deixar outrem só, em sua solidão mortal. É precisamente neste chamamento de minha responsabilidade pelo rosto que me convoca, me suplica e me reclama, é neste questionamento que outrem é próximo. (LEVINAS, 1997, p. 194).

Para Levinas, a ética só é ética da responsabilidade com o Outro, ética da alteridade. E a responsabilidade é sempre algo que está fora, para além do controle, dos interesses, das possibilidades de cálculo. Só se é responsável por aquilo que desconhecemos, e, assim, a responsabilidade é *ilimitada*, do contrário, é tecnologia, cálculo, mesmice (DERRIDA, 1992). É a responsabilidade a condição da liberdade, afinal não se pode ser livre sozinho, em isolamento. A liberdade é uma condição compartilhada: só se é livre *entre* livres, face a face. Esse postulado não é novo, ao contrário, já se fazia presente nos primórdios do pensamento filosófico e nas primeiras experiências democráticas pelo conceito grego de *Eudaimonia* (*eúdaiμονία*). É porque somos humanos que somos responsáveis uns pelos outros, a subjetividade humana se manifesta como ser-para-Outro, como um-para-outro, como transcendência para o Outro que antecede qualquer engajamento da vontade e da liberdade (PIVATTO, 2011).

A relação com o Outro é uma relação sensual, amorosa, erótica – como define e fazendo uma conexão com Gur-Ze’ev. Essa afirmação necessita de uma explicação porque pode nos levar a um mal-entendido. A educação centrada no Outro e na relação ética da responsabilidade precisa considerar essa dimensão erótica. Levinas distingue duas formas de erotismo: a do desejo metafísico e a da voluptuosidade (HUTCHENS, 2009). Na forma voluptuosa, o Outro é só alguém com quem se entra em contato para satisfazer uma necessidade, um desejo, uma demanda. O Outro é coisificado. No máximo, a voluptuosidade do Eu volta-se para a voluptuosidade do Outro em uma economia da troca e não da doação (do Eu-para-o-Outro), e, assim, o Eu se satisfaz e não se abre ao Outro (potencialmente atendido também em sua demanda) como uma pessoa, mas o tematiza e insere em uma Totalidade (LEVINAS, 1989). Já na forma metafísica do erótico, o Eu deseja o Outro sem poder obtê-lo, o que é “absolutamente Outro” sempre lhe escapa, sempre se recusa a constituir uma Totalidade. Para Levinas (1978), Metafísica é o movimento de saída do ser para além do ser, do Mesmo, é ir em direção ao Outro que o precede e chama, ao outro que é “absolutamente Outro”. A metafísica, em Levinas (1989), é a hospitalidade da Infinito em oposição à tematização da Totalidade. É Gur-ze’ev, como já afirmamos, quem avança nessa discussão sobre o *Eros*, compreendendo-o como transcendência ético-estética do desejo pelo Outro.

Gur-Ze’ev (2010b) defende que é hegemônico no campo educacional contemporâneo um conjunto de perspectivas educacionais que tem por objetivo modelar indivíduos de acordo com os interesses preestabelecidos da sociedade, do sistema econômico, da moral familiar, de grupos políticos etc. A essas formas de educação o autor chama de Educação Normalizante ou Educação Modeladora.

Afirmo que o objetivo da educação [modeladora] é a modelagem dos seres humanos e o nivelamento de todos a meras coisas. Trata-se de um processo violento, pelo qual se expulsa a alteridade do sujeito, permitindo que funcione como agente do sistema, como algo e não como alguém. [...]. O objetivo da educação modeladora é fazer o sujeito olvidar-se do “totalmente outro” que não seja a presente ordem e seu potencial humano irrealizado. (GUR-ZE'EV, 2002, p. 89).

Ao esquecer do Outro, ao “sujeito” é obnubilada a responsabilidade ética que, como afirma Levinas, é condição para a liberdade. Sem responsabilidade não há liberdade, a não ser simulacros de liberdade. A educação modeladora comprehende, portanto, um conjunto articulado e criativo de ações e concepções que procuram impedir a emersão do ser humano responsável e livre. O grau de sucesso dessa modelagem depende de sua criatividade e atratividade, na medida em que oferece imersão em uma rede de prazeres infinitos que alimentam a voluptuosidade. Aqui, é importante destacarmos que o Infinito é quantitativo, não qualitativo. É um infinito vazio de sentido e ainda envolto na Totalidade da racionalidade instrumental. Como resistência à educação modeladora, Gur-Ze'ev (2010b, p. 43) defende o “projeto” da contraeducação, ou seja, de uma educação “[...] aberta e não controlada, responsável e liberal para com a diferença do Outro, dando nascimento a uma constituição que abraça o desconhecido e a autossuperação”.

Esse abraço hospitalero para o Outro é o *Eros*. Conforme Luzon (2016), a ideia de *Eros* em Gur-Ze'ev significa uma forma de excitação cognitiva que se manifesta intensamente quando da tomada de consciência da existência do Outro que chama à responsabilidade. Trata-se de uma disposição que se manifesta no despertar plenamente consciente da existência do que é exterior, separado do Mesmo, portanto “infinito” em termos de Levinas. É o despertar pelo chamado do Outro e a assunção da responsabilidade ética desse chamado. É dizer ao outro que chama: estou aqui. Mais do que isso: estou aqui para você, e estou aqui para você com todo o meu ser. A excitação cognitiva não é o equivalente da racionalidade instrumental que procura tudo conhecer (Totalidade), é, antes, o desejo (*Eros*) do encontro com o que é Outro. Se a questão educacional que importa no mundo de hoje é como respondemos ao Outro, a educação é erótica (metafísica) porque manifesta a espera esperançosa do encontro com o Outro que se apresenta e transcende pela violência do rosto (GUR-ZE'EV, 2005, 2010a).

O que o empreendimento educacional pode fazer é tensionar as possibilidades do encontro, do diálogo, “[...] um tipo especial de relação humana em que a alteridade do Outro é reconhecida pela Eu ético não apenas como relevante e legítima, mas também como condição na luta pela própria tomada de posição” (GUR-ZE'EV, 2002, p. 95). O encontro responsável é sempre imprevisível, sempre improvisado, sempre tenso, desagradável, violento no sentido do desassossego, da abertura para a transcendência. Como infinição, encontro é sempre olho-no-olho, face a face, frente a frente, nunca lado a lado. É sempre “entre”, sempre não mediado. Não há nenhuma garantia que do encontro emergirá a ética responsável, afinal sempre é possível responder “não” ao chamado pela responsabilidade que sempre vem do Outro (o que é muito diferente de não responder), sempre é possível se fechar em formas eróticas voluptuosas e negar o *Eros* como abertura não totalizante à outridade do Outro. Contudo, é só do encontro que pode surgir o Eu ético, responsável e livre. A liberdade só é possível quando responsável, enquanto liberdade compartilhada, enquanto ação que, fugaz, só se dá entre Outros (o Mesmo como Outro do Outro). Não existe liberdade nem responsabilidade sem o outro e a violência de seu rosto. O encontro é sempre imprevisível e improvisado (GUR-ZE'EV, 2010a), de potencial Infinito. Não existe encontro planejado, organizado, a não ser como manifestação protocolar de uma criativa educação modeladora (Totalizante) que procura aprisionar e fazer do sujeito um “sujeito”, impedindo que seja algo diferente do que foi programado para ser. Aqui o pensamento de Gur-Ze'ev parece refletir a teoria dialógica de Martin Buber e as relações Eu-Tu e Eu-Isso.

Na formulação de uma nova linguagem da educação para a Educação que não seja limitada à linguagem da aprendizagem (centrada no aluno, no seu desenvolvimento, na sua “emancipação”, na autoevidência da autossuficiência, no aprender a aprender), mas que também não recaia nas malhas de uma antiga linguagem da educação (centrada no professor, no “livro”, na arrogante ideia de “ação que emancipa o Outro”, na arte de ensinar), é preciso colocar em questão o problema do Outro, ou melhor, do relacionamento ético e responsável com o Outro em um mundo plural e em vias de esgotamento. Implica colocar a ética acima do desenvolvimento tecnológico, não como uma dimensão dele, mas como condição. Implica ajudar crianças e jovens a inserirem-se no mundo de modo adulto e assumir a responsabilidade pelo Outro e seu sofrimento de modo a poder reclamar-se como um Outro digno do, e dignificante para o, Outro (ARENNDT, 2016; LEVINAS, 1989; GUR-ZE'EV, 2010a; BIESTA, 2018). Sem enfrentar essa questão, esse *problema*, a educação não passa de tecnologia a serviço dos mais variados interesses, e o “sujeito” é refém alegre e entusiasmado do sistema que alimenta e sacia sua voluptuosidade ao mesmo tempo que o aniquila como sujeito (GUR-ZE'EV, 2002; ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

EaD e Educação: EaD é Educação?

Afirmamos, na esteira de Biesta (2017), que a linguagem da aprendizagem, que se tornou hegemônica por um conjunto de fatores nem sempre correlacionados e, às vezes, até contraditórios, possibilitou que problemas até então “invisíveis” recebessem atenção. Entretanto, afirmamos também que ela atingiu seu ponto de esgotamento, haja vista sua incapacidade de formular questões que superem a condição monadal de um indivíduo autocentrado, autossuficiente e, consequentemente, que se vê como o centro do mundo. Para Biesta, a linguagem da aprendizagem não ajuda no crescimento qualificado no sentido de atingir a adultez. Já Gur-Ze'ev (2002, 2005, 2007, 2010a, 2010b) vai além e afirma que essas formas de “educação” não só não são capazes de colocar essas questões, como intencionalmente impedem que essas questões sejam colocadas. São modeladoras e não libertadoras. Embora se utilizem de um discurso criativo, atrativo, prazeroso e, até mesmo, de engajamento na emancipação, toda a racionalidade é instrumental. Com uma aparência de liberdade e de democracia, a educação modeladora é ancorada em consensos inquestionáveis e está comprometida com o conforto e segurança das próprias evidências (GUR-ZE'EV, 2005).

A partir do exposto na primeira parte desta reflexão, pudemos afirmar que a EaD se enquadra às demandas da “linguagem da aprendizagem”. Dado seu esgotamento e a necessidade de responder (e talvez seja essa a nossa última oportunidade de fazê-lo) ao chamado do Outro, oferecemos os fundamentos para a construção de uma “linguagem da educação” para a Educação a partir da ética da responsabilidade de Levinas e da Transcendência do *Eros* de Gur-Ze'ev. Considerando a crescente pressão, amplificada pelo contexto da Pandemia da Covid-19, para a implementação de ERE, e os possíveis desdobramentos disso, podendo levar a um argumento em favor de uma massificação mais intensiva da EaD, e com substancial detimento da educação presencial. A discussão em favor da EaD beneficia-se, ainda, de argumentos de pesquisadores progressistas sobre as possibilidades democráticas dessa modalidade de educação. Assim sendo, nesta parte do ensaio, buscamos refletir se há espaço na EaD para uma linguagem da educação que resista à racionalidade instrumental e à aniquilação do Outro e, consequentemente do Mesmo, que esteja aberta aos riscos do diálogo ético. Desse modo, tendo em mente o que sustentamos ser uma linguagem da educação, é possível afirmar que EaD é simplesmente aprendizagem ou seria ela também educação?

Os defensores da EaD costumam enfatizar a questão da responsabilidade do estudante, que essas são maiores em ambientes EaD do que em outras formas de empreendimentos

educacionais. Vendrusculo e Behar (2016, p. 304) afirmam que a EaD não só possibilita maior responsabilidade, mas a impõe, exige “[...] que os alunos assumam maiores responsabilidades pelo seu aprendizado”. A questão da responsabilidade é sensível para uma Educação que tem o Outro e a relação com o Outro como centralidade. Contudo, é preciso indagarmos se está se falando da mesma coisa, ou seja, se essa “responsabilidade pelo *seu* aprendizado” é responsabilidade ética. A responsabilidade ética preexiste a sua própria assunção livre porque ela sempre é provocada de fora, pelo Outro que encara e indaga o Mesmo: “o que vai fazer?”. O Outro sempre é uma pessoa que está fora do Mesmo, que não pode ser apropriada. Essa responsabilidade é sempre desconfortável. Não é agradável a condição do Eu ético. O tipo da responsabilidade que é veiculada pela EaD não é demandada pelo Outro, ela parte do indivíduo, é “autorresponsabilidade” e não se direciona para o Outro, como ser-para-Outro, mas se encerra no próprio indivíduo, como autonomia, autodisciplina, autoestima e realização pessoal (LOAIZA; RAMIREZ; LINDO, 2001). Conduz a um tipo de liberdade que também se encerra no indivíduo: liberdade de escolher, de consumir, de construir *seu* próprio caminho formativo. Voltada para o Mesmo, não é responsabilidade, assim como a liberdade que daí emerge não é liberdade porque não é compartilhada, não se dá *entre*, mas cada um goza da sua própria, isoladamente. Daí se comprehende a aparente contradição da inversão operada entre os formuladores de cursos EaD frente à falta de regras do ciberespaço: EaD como um “planejamento detalhado de todo o processo” (VENDRUSCULO; BEHAR, 2016, p. 304), em todas as etapas “estejam bem definidas” (SOUZA; MORAES, 2018, p. 643). A contradição é apenas aparente porque, em ambos, no ciberespaço fluído e na EaD organizada, a responsabilidade é vazia, o que torna a liberdade sem sentido.

Por mais que o discurso esperançoso de pesquisadores críticos e progressistas sobre as possibilidades do ciberespaço e da EaD para a emancipação e para desafiar a ordem capitalista neoliberal, ambos se inscrevem no seio do avanço desse sistema e estão, como impressionantemente admitem alguns desses pesquisadores otimistas, diretamente ligadas “[...] aos paradigmas da sociedade contemporânea e suas demandas” (SOUZA; MORAES, 2018, p. 461). Aqui a educação é mera tecnologia a serviço dos inquestionáveis e autoevidentes desejos da sociedade, do mercado e do próprio “sujeito” normalizado. Concordamos com Gur-Ze’ev (2002) quando afirma que é um equívoco

[...] separar a pedagogia crítica, a leitura crítica ou a educação crítica e o ciberespaço das questões da globalização capitalista. Igualmente errado, segundo penso, é deixarmos de reformular a questão do que é a educação hoje e de quais são as possibilidades atuais para uma filosofia da educação crítica dentro desse contexto. (GUR-ZE’EV, 2002, p. 81).

A outra face da moeda da autorresponsabilização e da autodisciplina é a autoculpabilização. Pongratz (2006) e McLaren e Farahmandpur (2001) afirmam que o fracasso e a pobreza são tomados como responsabilidades de indivíduos que não conseguem sucesso porque são preguiçosos, porque não procuraram tornar-se mais qualificados para o mercado de trabalho em transformação, não investiram, portanto, no desenvolvimento de sua empregabilidade. Nessa situação, o sujeito é um “sujeito”, e isso dispensa a necessidade do opressor (GUR-ZE’EV, 2002). É uma forma poderosa do que Foucault (2008) definiu como “*soft power*”: o “sujeito” na era neoliberal é aquele que aceita o sistema e internaliza os ideais de autorresponsabilidade e autocontrole. Nos ambientes pretensamente horizontais, livres, democráticos e colaborativos de EaD:

A educação modeladora não desaparece; apenas se torna mais sofisticada, produtiva e efetiva e menos transparente, à medida que a necessidade do sistema internacional exija uma sofisticação cada vez mais acentuada e capacidade de reflexão e flexibilidade cada vez mais controlada e avançada – características funcionais para a reprodução capitalista e o progresso tecnológico. A opressão aqui dispensa o opressor. É internalizada e

representada por suas próprias vítimas como agentes entusiasmados do sistema. (GUR-ZE'EV, 2002, p. 88).

Nesse sentido, o contexto da Pandemia da Covid-19, no que diz respeito ao debate sobre EaD e reformas educacionais, não ofereceu nada de novo. Tão só acelerou, pelas legítimas medidas sanitárias, as bandeiras de reformas de segmentos neoliberais que compreendem a educação como uma relação mercadológica (GUILHERME; PICOLI, 2019), como um tomar posse de algo que ainda não se tem, como fica evidenciado nos argumentos sobre a EaD como “a mais democrática” das formas de educação porque possibilita a aquisição, a apropriação, o acesso àqueles que estiverem dispostos a ingressar nesse formato educativo (ALVES, 2011). São centrais ao processo de reformas neoliberais em curso em todos os continentes a exigência da flexibilidade, da resiliência, da adaptação, da autorresponsabilidade. Essa flexibilidade, fluidez, é exigida dos sujeitos em todas as esferas de sua vida (GUR-ZE'EV, 2002; ARNOLD, 1996). Essas novas exigências implicam a autorresponsabilização pela própria formação e, consequentemente, a desresponsabilização do setor público e dos empregadores no processo de formação de seus quadros profissionais: não há razão para uma licença remunerada para formação continuada ou políticas públicas de assistência estudantil já que o estudante pode gerenciar seu tempo de estudo sem que este comprometa o desenvolvimento de atividades produtivas e/ou outras remuneradas. Flexível, o estudante pode utilizar seu tempo livre para estudar. Pode investir em sua empregabilidade. Aqui o discurso da democratização do acesso à educação presta um serviço à lógica que sequestra do “sujeito” oportunidades de gozo ocioso, de contemplação ou mesmo de descanso. Pela lógica da internalização dos valores neoliberais (*soft power*), todo o tempo é dedicado a melhorar suas condições de empregabilidade conforme a novas exigências da sociedade contemporânea; afinal, na Era do Conhecimento, *Time is Money*. É assustadora a fragilidade teórica dessa compreensão de democracia, especialmente porque ela coloca lado a lado, com discursos por fim muito semelhantes, estudiosos progressistas e efetivamente preocupados com o avanço da democracia e os autores neoliberais que limitam a democracia às condições de liberdade de competição, de autodisciplina, de autocontrole e de consumo, como fica evidenciado na Carta Magna para a Era do Conhecimento (DYSON *et al.*, 1994) publicada ainda nos primórdios da Internet e do nascimento do que veio a ser a cibercultura e o ciberespaço: que as TICs e a Internet eliminarão o fosso entre os ricos e os pobres em conhecimento.

Essa fragilidade teórica trai-se nas injustificadas expectativas otimistas que, no fundo, se curvam a autoevidência do sistema. É sintomático desse otimismo o que dizem Souza e Moraes (2018):

Nessa perspectiva, acredita-se que os projetos para os cursos na Educação a Distância, que tomem e vivenciam essas premissas e concepções [flexibilidade, centralidade no aluno etc.], certamente buscarão utilizar meios e fins adequados para alcançar os objetivos de uma educação na perspectiva crítica e emancipadora. (SOUZA; MORAES, 2018, p. 462, grifo nosso).

A concessão à autoevidência e o apelo às boas intenções inviabilizam a possibilidade de uma educação crítica, emancipatória e progressista, mesmo as que ainda se inscrevem nos quadros da linguagem da aprendizagem. O conceito de “crítica” é domesticado, transforma-se em nada de significado. Não se oferece, nesses quadros, nenhuma resistência à racionalidade instrumental desumanizante; ao contrário, a ela se alia, mesmo que não se perceba. Conforme Gur-Ze'ev (2002):

O triunfo da racionalidade instrumental resulta na mercantilização do conhecimento, dos discursos e das relações humanas dentro de uma cultura global que estimula o folclore da “diversidade” [...]. Realiza isso através de um processo de nivelamento “democrático” que tudo tritura em caquinhos de mesmice. (GUR-ZE'EV, 2002, p. 85-86).

De uma forma alegadamente crítica, evoca-se uma fé acrítica nas boas intenções dos elaboradores de cursos e políticas públicas na área educacional.

A centralidade do processo no aluno também cria alguns problemas para a EaD enquanto Educação que transcende a mera, embora eficiente, aprendizagem. Nessa modalidade, os docentes (professores e tutores) são como meros mediadores. Em pesquisa empreendida por Silva *et al.* (2016, p. 253), com o objetivo de “[...] compreender as percepções dos professores-tutores sobre as competências necessárias para o desenvolvimento da atividade da Tutoria”, após considerações teóricas que tensionavam, por vieses críticos, que o tutor não era apenas um técnico, um mediador, um facilitador na EaD, concluíram que os “[...] professores-tutores compreendem o seu papel enquanto docente que *media uma relação* de ensino e aprendizagem” (SILVA *et al.*, 2016, p. 263, grifo nosso). Se veem assim porque de fato é isso que espera deles: como vimos, as suas inserções devem “[...] estar baseadas na certeza de que somos apenas mediadores de conhecimento, pois é o sujeito autônomo que irá utilizar de todo o seu conhecimento prévio e do que disponibilizamos para construir sua aprendizagem” (RAMOS; MEDEIROS, 2009, p. 49, grifo nosso). Sua atuação é, assim, inscrita em uma dimensão de erotismo voluptuoso (Levinas) ou de recusa de *Eros* transcendental (Gur-Ze’ev). Sua função é motivar e facilitar a relação do estudante com o conteúdo.

A centralidade no estudante faz do empreendimento educacional *on-line* uma fabulosa e eficiente máquina do prazer que prende o “sujeito” em sua rede (*Web/Net*). O sujeito é impedido, só pode aparecer como “sujeito”, no sentido de sujeitado, embora plenamente atendido em seus desejos irrefletidos (GUR-ZE’EV, 2002; ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Do estudante imerso nessa máquina do prazer que o desafia por relações que se assemelham a jogos em que o Outro não aparece a não ser como colaborador, cocriador ou adversário, e que o satisfaz no sentido da autoconfiança e autoestima, é exigida uma “reponsabilidade sem Outro”. Sem espaço para o chamado do Outro, sua identidade é produzida a partir de “escolhas livres” que só podem se dar como parte e parcela do Mesmo, dentro da margem admitida de liberdade que, por fim, não desafia a ordem vigente. Como dito, sem responsabilidade a liberdade é vazia. Essa identidade estimulada produz narrativas ensimesmadas que “libertam aprisionando”; evoca, assim, a escolher o que lhe aprovou no infinito quantitativo de opções permitidas. Concordamos com Gur-Ze’ev (2002), quando afirma que:

Este tipo de emancipação da metafísica promete conduzi-la agradavelmente a uma abertura quantitativa e enganadora e a uma infinidade falsa e sem sentido. Como parte da mesmice produtiva e infíndia, o sujeito torna-se totalmente identificado com significantes de um sistema antiessencialista; não um criador de conceitos, significante e significado, mas um mero agente e uma sombra do movimento de significantes num simulacro infinito, que tem infindas manifestações de nada. [...].

Creio que, sob tais condições, uma “livre decisão” de adquirir certa identidade, certa maneira de viver ou de saber manifesta o sucesso da desumanização do sujeito. (GUR-ZE’EV, 2002, p. 93).

Se não há espaço para a outridade, não há possibilidade de que genuínos diálogos se desenvolvam nesses ambientes: “[...] o ciberespaço como máquina do prazer garante a impossibilidade da busca erótica pelo diálogo” (GUR-ZE’EV, 2002, p. 95). O elemento que constitui o ciberespaço e seus derivados não é a alteridade, mas a mesmice. Por certo, essa mesmice recebe um verniz de “diversidade infinita”. O infinito de opções, a liberdade de “ser o que se quer”, de escolher o que lhe aprovou, a que reivindica o ciberespaço e, como corolário, a EaD não é um infinito qualitativo. É ao contrário, parte e parcela do que Levinas (1989) define como Totalidade. Alves (2011, p. 90) reclama que ainda se verifica um preconceito contra a EaD, sobretudo porque, alegadamente, “[...] os cursos oferecidos na Educação a Distância não possuem controle de aprendizado e não tem regulamentação adequada”. Entretanto, verifica-se que é exatamente o oposto. O que torna terrivelmente difícil sustentar a EaD como Educação é o excesso de controle,

embora, é claro, esse controle seja camuflado por uma “liberdade sem limites”. As amarras modeladoras que atravessam a EaD são disfarçadas e é o excesso de controle que impede que o sujeito seja algo além do que aquilo que ele é programado para ser pela criatividade da educação modeladora e sua recusa do Outro. Não só a face do Outro não está acessível, mas se verifica a completa ausência mesmo da ideia de Outro enquanto Outro na EaD: tudo é Mesmo, tudo é para o interesse, desenvolvimento, autoestima, agrado, prazer do Mesmo. Não há espaço para ética erótica da responsabilidade. Há apenas espaço para a voluptuosidade que busca a Totalidade. Na EaD, na aprendizagem, há uma ilusão que envolve toda a relação: não é o sujeito que se apropria do conhecimento, mas ele próprio que é apropriado e sujeitado à lógica racional (da racionalidade instrumental) da Totalidade. Ao não assumir a responsabilidade pelo chamado do Outro, ao não reconhecer a alteridade do Outro, tem a sua alteridade sequestrada, não é um Outro digno para o Outro. É o processo violento da modelagem, da normalização, da coisificação, da desumanização em suas variantes mais poderosas.

Conclusões

É a EaD uma modalidade de educação que supere o esgotamento da linguagem da aprendizagem, que oportunize o diálogo, a transcendência, a responsabilidade ética pelo que e por quem é outro? A resposta é negativa. Não só a EaD não oferece condições para a transcendência erótica, para o encontro do Eu ético com Outro, como cria barreiras que impedem esse encontro e aprisionam o “sujeito” na sua rede de prazeres e de (autos)satisfações. No contexto da Pandemia da Covid-19, com escolas e universidades fechadas, há a possibilidade de que nos voltemos à ERE como “salvação” para não “perdemos o ano letivo”, para que os alunos “não deixem de aprender conteúdos”, e que consequentemente um argumento prevalente e robusto para a EaD se manifeste com maior veemência. No caso da ERE, as aulas permanecem síncronas, há possibilidade de interações entre professor e estudantes, e todas as aulas são diferentes, umas das outras, devido exatamente porque interações são possíveis. Já no caso da EaD, e como argumentado por nós, isso pode se dar apenas nos limites da aprendizagem: é possível que a EaD seja eficiente no papel de instrumentalização (*Erziehung*), difusão de conteúdos e satisfação de um indivíduo como mònada. Contudo a educação limitada à aprendizagem, como a EaD, cumpre também um papel de modelagem desumanizadora. Se não há o encontro com o Outro que sofre – e a Pandemia amplificou o sofrimento, além de dificultar a hospitalidade do encontro ético – não há formação de carácter, responsabilidade ética (*Bildung*). Com a EaD, verifica-se um novo capítulo da vitória arrasadora da racionalidade instrumental e do potencial humano irrealizado, vitória que vem acompanhada de um discurso otimista sobre as eventuais vantagens da substituição do rosto – e, como disse Agamben, do aprisionamento do olhar em um ecrã espectral – por recursos tecnológicos impessoais e cada vez mais alimento e alimentadores de prazeres em uma relação que não considera o Outro como um problema, como uma questão educacional, política, social e, sobretudo, humana.

Se há espaço para uma Educação responsável e ética hoje e no mundo que desenha após a Pandemia da Covid-19, não é em razão de termos à disposição recursos tecnológicos que possibilitam a emancipação individual, a autorresponsabilidade, a flexibilidade, a autonomia e a autoestima. Ao contrário, é apesar disso. É apesar das criativas estratégias de normalização de desumanização das formas de Educação Modeladora que se faz possível a espera esperançosa do *Eros* pelo Outro. O projeto da Totalidade da racionalidade instrumental é sempre um projeto que, embora avance (e hoje a passos largos), fracassa em seu objetivo da totalização. Fracassa porque o “absolutamente Outro” sempre escapa à sanha totalizante: ele sempre se manifesta pelo rosto que transcende, ele sempre exige uma resposta do Eu ético.

Referências

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. Requiem per gli studenti. Diario della crisi. **Istituto Italiano per gli Studi Filosofici**, 23 maio 2020. Disponível em: <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- ALVES E SOUZA, J. *et al.* Desempenho econômico da maior empresa de serviços educacionais do mundo: um estudo da Kroton Educacional com base em seus segmentos operacionais. **Cuadernos de Contabilidad**, v. 18, n. 46, p. 83-103, 9 out. 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.11144/javeriana.cc18-46.deme>
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [s. l.], v. 10, p. 83-92, 2011. DOI: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>
- ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 12, n. 3, p. 80-97, 25 mar. 2011. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução M. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARNOLD, M. The High-Tech, Post-Fordist School. **Interchange**, v. 27, n. 3-4, p. 225-250, out. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1007/bf01807406>
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, set. 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698117010>
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BIESTA, G. Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference. **Studies in Philosophy and Education**, v. 21, p. 343-351, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1019874106870>
- BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 29 maio 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para o futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- 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: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para

Assuntos Jurídicos, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 544, 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: <https://covid.intelgov.com.br/publicacoes/42699-portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BURBULES, N. Rhetorics of the Web: Hyperreading and Critical Literacy. In: SNYDER, I. (org.). **Page to Scream:** taking literacy into the electronic era. Nova Iorque e Londres: Routledge, 1998. p. 102-122.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista Educação**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 29-43, nov. 1999.

DERRIDA, J. **The other heading:** reflexions on today's Europe. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1992.

DERY, M. Flame Wars. In: DERY, M. (org.). **Flame wars:** the discourse of cybersculture. Duhan and London: Duke University Press, 1994. p. 1-10.

DOHMEN, G. **Das Fernstudium.** Ein neues pädagogisches Forschungs-und Entwicklungsfeld. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1967.

DYSON, E. et al. Cyberspace and the American Dream: A Magna Carta for the Knowledge Age. **Progress and Freedom Foundation**, Washington, D.C., 22 ago. 1994. Disponível em: <http://www.pff.org/issues-pubs/futureinsights/fi1.2magnacarta.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

FEINBERG, W. **Common schools/uncommon identities:** National Unity and Cultural Difference. New Haven: Yale University Press, 1998.

FOUCAULT, M. **The birth of biopolitics:** Lectures at the Collège De France, 1978-79. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

GUILHERME, A. A. AI and education: the importance of teacher and student relations. **AI & Society**, v. 34, n. 1, p. 47-54, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0693-8>

GUILHERME, A. A. Considering AI in Education: Erziehung but Never Bildung. In: KNOX, J.; WANG, Y.; GALLAGHER, M. (orgs.). **Perspectives on rethinking and reforming education.** Singapore: Springer Singapore, 2019. p. 165-178. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4_10

GUILHERME, A. A.; MORGAN, W. J. **Filosofia, diálogo e educação:** Nove Filósofos Europeus Modernos. Brasília: UNESCO, 2020.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Neoliberalism and Education in the Global South: A New Form of Imperialism. In: NESS, I; COPE, Z (orgs.). **The Palgrave Encyclopedia of Imperialism**

and Anti-Imperialism. Londres: Palgrave Macmillan, 2019. p. 1-13. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91206-6_144-1

GUR-ZE'EV, I. É possível uma educação crítica no ciberespaço? **Comunicações**, v. 9, n. 1, 72-98, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v9n1p72-98>

GUR-ZE'EV, I. Beyond postmodern feminist Critical Pedagogy: Toward a diasporic philosophy of counter-education. In: GUR-ZE'EV, I. (org.). **Critical theory and critical pedagogy today: toward a new critical language in education**. Haifa: Universidade de Haifa, 2005. p. 160-192.

GUR-ZE'EV, I. Diasporic Philosophy, counter-education and improvisation, **Studies in Philosophy and Education**, v. 28, p. 386-381, 2007. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.3.340>

GUR-ZE'EV, I. Diasporic Philosophy, Counter-Education and Improvisation. **Policy Futures in Education**, v. 8, n. 3-4, 2010a. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-364-8_5

GUR-ZE'EV, I. The Nomadic existence of the eternal improviser and diasporic co-poiesis in the Era of Mega-Speed. In: GUR-ZE'EV, I. (org.). **Diasporic Philosophy and Counter Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010b. p. 29-45.

HOLMBERG, B. **Correspondence Education**: A Survey of Applications, Methods and Problems. Malmö: Hermos, 1967.

HUTCHENS, B. **Compreender Levinas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KELLNER, D. Media literacies and critical pedagogy in a multicultural society. **Educational Theory**, v. 48, n. 1, p. 103-122, mar. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00103.x>

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067>

LANDOW, G. **Hypertext**: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1992.

LEVINAS, E. **Autrement qu'être ou Au-delà de l'Essence**. Paris: Martinus Nijhoff, 1978.

LEVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Tradução P. Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. 4. ed. Tradução Pergentino S. Pivatto (coord.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1989.

LÉVINAS, E. **Violência do rosto**. Tradução F. S. Moreira. São Paulo: Loyola, 2014.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

LOAIZA, F. R.; RAMIREZ, H. G.; LINDO, M. I. T. La universidad a distancia y la universidad virtual: el modelo pedagógico. **Revista de Ciencias Humanas**, v. 28, p. 143-153, jun. 2001.

LUZON, P. The Eros of Counter Education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 50, n. 3, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12147>

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. Série Educação e Tecnologia. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MCLAREN, P. Traumatizing capital: oppositional pedagogies in the age of consent. In: CASTELLS, M. et al. **Critical Education in the New Information Age**. Lahan, Nova Iorque, Oxford, Boulder: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1994. p. 1-36.

MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. The globalization of capitalism and the new imperialism: Notes towards a revolutionary critical pedagogy. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 23, n. 3, p. 271-315, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/1071441010230304>

MOORE, M. Towards a theory of independent learning. **Journal of Higher Education**, v. 44, p. 661-79, 1973.

MORAES, M. **A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância**. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

PEREIRA, A. et al. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**: para uma universidade do futuro. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

PETERS, O. **Die Didaktische Struktur des Fernunterrichts**. Untersuchungen zu einer Industrialisierten Form des Lehrens und Lernens. Tübinger Beiträge zum Fernstudium 7. Weinheim: Beltz, 1973.

PIVATTO, P. S. Responsabilidade e justiça em Levinas. **Veritas**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 217-230, 30 dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2001.2.35005>

PONGRATZ, L. Voluntary self-control: education reform as a governmental strategy. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n. 4, p. 471-482, jan. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x>

RAMOS, W. M.; MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e da aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A. M. (org.). **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p. 37-63.

SILVA, L. S. da et al. Formação continuada em Educação a Distância: percepções sobre as competências na atuação do professor-tutor. **EmRede**, v. 3, n. 2, p. 252-265, 2016.

SILVA, R. R. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015475, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15475.074>

SOUZA, R. A.; MORAES, R. de A. A Educação a Distância como princípio educativo: possibilidades e/ou limites. **EmRede**, v. 5, n. 3, p. 460-471, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/365> Acesso em: 19 jun. 2020.

VENDRUSCULO, M. I.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 302-311, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20666>

Recebido em 26/06/2020

Versão corrigida recebida em 15/07/2020

Aceito em 16/07/2020

Publicado online em 22/07/2020