

Cinco críticas ao movimento Recursos Educacionais Abertos

VERSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Autor do texto original, em inglês

Jeremy Knox
Universidade de Edimburgo, Escócia, Reino Unido

Original

KNOX, J. Five Critiques of the Open Educational Resources Movement. In: *Technology. Culture. Learning*. Blog de Jeremy Knox's. Post em 28 de mar. 2012. Disponível em: <http://jeremyknox.net/2012/03/28/five-critiques-of-the-open-educational-resources-movement-oer-highered-elearning-edtech/>.

Uma versão editada e avaliada por pares foi publicada em:

KNOX, J. Five Critiques of the Open Educational Resources Movement. *Teaching in Higher Education*. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2013.774354?journalCode=the20#.UatPqyvWJx4> (por assinatura)

Versão em português

Giselle Ferreira
Professora Adjunta
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estácio de Sá, UNESA
Rio de Janeiro, Brasil
&
Mirian Maia do Amaral
Doutoranda
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estácio de Sá, UNESA
Rio de Janeiro, Brasil

Disponibilização

Versão em português disponibilizada no Blog do Grupo de Pesquisas em Tecnologias de Informação e Comunicação da UNESA
Diálogos sobre TIC e Educação
Disponível em: <http://ticpe.wordpress.com>

Cinco Críticas ao Movimento Recursos Educacionais Abertos

Resumo

Neste artigo, Knox revê a literatura acerca de Recursos Educacionais Abertos, introduzindo cinco críticas ao movimento: (1) há uma subteorização de "abertura"; adotando os conceitos de liberdade positiva e liberdade negativa, o autor sugere uma desatenção à teorização consistente acerca da prática da aprendizagem auto-direcionada; (2) o movimento engloba tanto a defesa quanto a rejeição, simultaneamente, da autoridade institucional; Knox mostra como a literatura endossa as reputações de instituições estabelecidas enquanto reivindica sua liberação com relação às mesmas; (3) o papel da pedagogia é limitado; o autor discute como o movimento se alinha à subteorização do modelo de educação centrado no aluno; (4) REA se baseia em pressupostos humanistas acerca da auto-direção e autonomia; e (5) há um alinhamento com as demandas do capital, Knox propõe uma interpretação foucaultiana da subjetividade, que oferece perspectivas alternativas às noções de poder e emancipação no discurso do movimento. O autor sugere que essas críticas podem compor um quadro para o desenvolvimento de uma área acadêmica de teorização rigorosa.

Introdução

O advento da tecnologia digital em rede na Educação é muitas vezes visto como uma intervenção profunda na marcha rumo ao acesso aberto (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR 2011; TAYLOR, 2011), oferecendo os meios para que os indivíduos obtenham informações independentemente da autoridade institucional ou de controle centralizado. A educação aberta foi "possibilitada e inspirada pela Internet" (BROWN e ADLER, 2008), e foi o movimento Recursos Educacionais Abertos (REA) aquele que teve maior impacto nessa área (Brown e Adler 2008). O movimento REA propõe amplo acesso à informação na forma de recursos digitais baseados na Web para a aprendizagem, ensino e pesquisa, e está associado a uma ampla gama de projetos, incluindo o MIT *OpenCourseWare*, a Universidade REA (ATKINS, BROWN e HAMMOND, 2007; CASWELL et al., 2008; MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011) e a recente parceria da Universidade de Stanford representada no curso aberto *Introdução à Inteligência Artificial* (KnowLabs.com2012). REA são normalmente colocados em domínio público para uso livre ou reaproveitamento por outros, e podem variar de cursos completos a módulos individuais (DOWNES, 2007; HYLEN, 2002). Diante da significativa adoção institucional de projetos REA ao redor do mundo (CASWELL et al, 2008; HILTON III et al., 2010; HYLEN, 2002), em 2011, a UNESCO anunciou diretrizes em nível de política para a implementação de REA no Ensino Superior (ES), numa tentativa formal de

padronizar os modos nos quais esses recursos são criados e compartilhados no setor (UNESCO, 2011).

O principal objetivo do movimento REA é promover "a disponibilização de acesso às oportunidades de aprendizagem para aqueles que não sejam capazes de obtê-los de outras formas" (DOWNES, 2011). Nesse sentido, o movimento é fundamentado no caminho bem estabelecido da educação liberal, isto é, como um projeto que visa melhorar a condição humana (MARSHALL, 1996). A literatura REA frequentemente se associa à Declaração dos Direitos Humanos, alegando sua capacidade de melhorar a qualidade da vida humana, retirando as pessoas da pobreza e, ao fazê-lo, assumindo o papel de "transformador social" (CASWELL et al., 2008).

Com esse propósito, a comunidade REA promete "desenvolver em conjunto um recurso educacional universal disponível para toda a humanidade" (D'ANTONI, 2008, p. 7). Esse tipo de linguagem localiza REA nas tradições modernistas de progresso e emancipação, posicionamentos que tem relações arraigadas com o projeto da educação (USHER e EDWARDS, 1994). Essa aliança é, por vezes, evidente: "As tradições de prática racional e reflexiva da academia contribuirá para a construção de futuros sustentáveis para a universidade e seu lugar de direito na sociedade à medida em que avançamos no mundo REA" (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011, p.3). O movimento REA frequentemente parece se posicionar como a expressão máxima desses ideais centrais humanistas e modernistas da Educação. Com referência à Declaração dos Direitos Humanos, Caswell et al. (2008, p. 10) alegam que "pela primeira vez, agora podemos começar a transformar uma declaração de 60 anos de idade em uma realidade". Como tal, a literatura REA tende a endossar e naturalizar a noção de uma condição humana ideal como objeto da Educação. Entretanto, como veremos, pode ser problemático assumir-se a capacidade de os aprendizes de REA se autodirigirem para esses objetivos predeterminados.

Grande parte do debate REA está centrado na definição de sentidos para o termo "aberto". No entanto, isso tende a focalizar questões relativas à eliminação das restrições envolvidas no acesso aos recursos de aprendizagem, incluindo a regulamentação a limitações financeiras (DOWNES, 2007; HYLEN, 2002; MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011; TAYLOR, 2011). O que grande parte da literatura REA não consegue abordar adequadamente são as consequência do acesso aberto

em termos dos processos educacionais propriamente ditos. Enquanto o termo “abertura” é usado para sugerir uma falta de restrições sobre o recurso de aprendizagem, há a implicação de uma falta de regulamentação sobre a Educação. O uso de recursos de aprendizagem na ausência de estruturas institucionais, com suas estruturas de ensino e *expertise* pedagógica e disciplinar, implica que os indivíduos são capazes, sem problemas, de se autodirigir, sem problemas, em suas atividades educacionais. Sugere-se, a seguir, que, ao focar na aprendizagem como uma atividade independente da estrutura e da administração centralizada, os esforços que privilegiam a abertura tendem a fazer suposições sobre a capacidade dos aprendizes agirem de forma puramente autônoma como sujeitos autodirigidos. Este artigo, portanto, problematiza as formas pelas quais o movimento REA implica em noções particulares de liberdade e independência no avanço de sua agenda educacional.

Uma subteorização das noções de “abertura” e “liberdade”

Em 1958, o filósofo liberal Isaiah Berlin propôs dois conceitos de liberdade: liberdade positiva e liberdade negativa (BERLIN, 1969).¹ Essas ideias sobre a natureza da liberdade individual são reconhecidas nas áreas da Filosofia Política e da Economia, mas elas também têm implicações significativas para o movimento fora do controle institucional na educação. Liberdade positiva se preocupa em especificar a prática da liberdade. No cerne desse conceito está a ideia de que os indivíduos são seres racionais; é através das capacidades inatas da razão que as pessoas são capazes de decidir a forma e a qualidade de liberdade, bem como da maneira na qual a liberdade deve ser exercida. Para Berlin, essa ideia de liberdade positiva opera dentro do indivíduo, banindo os desejos de ordem inferior, assim como funciona na sociedade, onde populações podem ser coagidas a noções de liberdade racionalizadas por aqueles em posição de autoridade. Em contraste, Berlin também define a liberdade negativa. Ao invés de envolver-se com a prática de ser livre, essa ideia de liberdade enfatiza a remoção de barreiras à liberdade. Onde a liberdade positiva pode ser liberdade *para*, a liberdade negativa se torna a liberdade *de* (MARSHALL, 1996). No cerne desse sentimento individualista de liberdade está a ideia de que as pessoas devem ser autorizadas a exercer a sua vontade sem a intervenção ou a opressão de outros seres humanos. Assim, o

¹ N.T.: Uma versão do ensaio “*Two concepts of liberty*” de Berlin está disponível em: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/wiso_vwl/johannes/Ankuendigungen/Berlin_twoconceptsofliberty.pdf (inglês). Acesso em: 2 jun. 2013.

liberalismo negativo refere-se inteiramente à remoção de obstáculos à liberdade pessoal, e não oferece nenhuma visão de como a liberdade pode realmente funcionar na prática. Portanto, a diferença fundamental entre esses dois conceitos de liberdade é a extensão na qual a liberdade pode ser especificada ou assumida. Liberdade positiva vê a predefinição de liberdade como uma exigência para uma sociedade coesa, enquanto que liberdade negativa assume isso como uma qualidade inata que virá a existir quando os obstáculos forem eliminados.

Esses dois conceitos de liberdade podem ser identificados nos princípios de liberdade individual e de independência que sustentam tanto a educação tradicional como a aprendizagem aberta. O modelo tradicional da instituição de ensino pode ser considerado como refletindo a lógica da liberdade positiva através da predeterminação dos métodos de acesso ao conhecimento e a posterior distribuição da aprendizagem. Assim como na formulação de Berlin de liberdade positiva, o controle e disciplina exigidos pela instituição de ensino podem ser vistos como imposições de uma racionalidade centralizada. Esse ponto de vista é pautado em um sentido foucaultiano de "poder" como existente no desempenho dos sistemas, tendo "personificação em formas racionais de governo, administração, gestão e supervisão" (USHER e EDWARDS, 2005, p. 402). A instituição predefine a estrutura e a organização da educação, bem como o status e a extensão do conhecimento, de acordo com o que considera ser a abordagem mais razoável para melhorar a vida do "não esclarecido" (MARSHALL, 1996). Nesse modelo tradicional centrado no professor, os aprendizes são coagidos nos sistemas da instituição, sob a alegação de que estão ainda inconscientes da superioridade racional do método de ensino, uma visão que se alinha aos aspectos da liberdade positiva, na qual a população é considerada cega à racionalidade inerente em si mesma (BERLIN, 1969). Na medida em que a educação foi sendo considerada um serviço público que emancipa o analfabeto, libertando-o das dificuldades causadas pela ignorância (BOLA, 1990; MARSHALL, 1990, 1996), a instituição de ensino pôde passar a desempenhar um papel definitivo na agenda do liberalismo positivo.

É, talvez, esse tipo de cenário que os educadores liberais têm percebido na universidade tradicional, e este tipo de modelo que provoca o desejo de se afastar do controle institucional. Esforços educacionais que promovam o acesso aberto têm claras semelhanças com o conceito de liberdade negativa, concentrando as

suas preocupações na libertação das hierarquias de controle e na busca de alternativas aos sistemas que condicionam a admissão ao conhecimento. O movimento REA, em particular, parece enfatizar o modelo de liberdade de, postulando "a eliminação das 'desliberdades'" (ATKINS, BROWN e HAMMOND, 2007, p. 1) como um objetivo principal juntamente com "abordagens inovadoras para eliminar os entraves à criação, uso, reuso e compartilhamento de conteúdos de alta qualidade" (ATKINS, BROWN e HAMMOND, 2007, p.5). Ao declarar que "os indivíduos são livres para aprender com REA" (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011, p4), a implicação parece ser que a aprendizagem é algo que é possível *com*, talvez até mesmo reforçada *por*, a falta de organização e estrutura. Central para a causa REA é a ideia que a instituição de ensino funciona como uma barreira para a aquisição igualitária do conhecimento. Isso é muitas vezes formulado em termos de alegações que a demanda para o ensino superior supera a oferta atual (BROWN e ADLER, 2008; MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011; TAYLOR, 2011). O foco passa a ser contorna-se as limitações percebidas da instituição através da oferta de recursos de aprendizagem sem o requisito de uma inscrição nos sistemas do ES formal. Assim, o movimento REA tende a não se preocupar com questões relativas à prática da aprendizagem, e está disposta a dedicar atenção, exclusivamente, ao que percebe como a tarefa de tornar o conhecimento disponível fora das formas tradicionais de controle institucional.

A rejeição e a defesa da estrutura institucional

Apesar das reivindicações centrais com relação à necessidade de se contornar a estrutura institucional, há uma proporção significativa da literatura REA que parece apoiar a ideia da universidade. Tem sido sugerido que um dos problemas fundamentais do movimento REA é que a aprendizagem não pode ser avaliada ou credenciada, o que faz a aprendizagem autodirigida passar despercebida e não reconhecida (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011). Assim, a implementação de formas de acreditação institucional é defendida como uma estratégia para melhorar a recepção de REA, mostrando que tais recursos podem atender, com qualidade, as demandas da educação tradicional (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011). Taylor (2011) afirma que a garantia de qualidade associada ao apoio e acreditação institucionais é fundamental para todo o projeto REA. Ao propor sua avaliação conforme critérios e padrões definidos pela academia, o movimento REA se coloca em uma posição subserviente à essa. Maior

influência institucional é demandada por Clements e Pawlowski (2012), que destacam a confiança em produtores específicos de REA como um fator importante na sua utilização. Afiliação institucional é frequentemente explicitada em iniciativas REA, principalmente no site *OpenCourseWare* do MIT (MIT 2012), mas também em organizações que reivindicam uma independência da academia. Significativamente, o site da *Udacity*, uma empresa independente que alega não ter vínculos institucionais, mas promove seu conteúdo *online* gratuito utilizando uma divulgação explícita do fato de que seus professores também estão associados com a Universidade de Stanford e a Universidade de Virginia (UDACITY, 2012). Apesar das alegações gerais de “abertura” e “independência”, esses casos sugerem que os principais interessados em REA têm uma tendência a reverter, paradoxalmente, à autoridade de organizações, sistemas e estruturas sobre a produção de “conteúdo” acadêmico confiável.

A literatura que tenta descrever como a aprendizagem poderia realmente ocorrer com o uso de REA, embora limitada, também parece endossar formas de organização. Brown e Adler (2008) propõem uma abordagem construtivista, a “aprendizagem 2.0”, na qual REA são descritos como blocos de construção para a criação de comunidades de aprendizagem participativa, uma visão apoiada por Wiley (2006) e Downes (2007). Essa concepção de REA enfatiza a formação de comunidades compostas por estudantes e acadêmicos, ao invés de mero acesso ao conteúdo informacional (BROWN e ADLER, 2008). Essa perspectiva parece conspirar contra chamadas para “melhorar o acesso e transferência de conhecimento” (HYLEN, 2002), ou contra a declaração de que “todo o conhecimento básico, toda a física refinada, toda a matemática de profundidade, tudo de belo na música, nas artes visuais, toda a literatura, todas as vídeo-artes do século XX podem ser disponibilizadas a todos em todos os lugares” (CASWELL et al., 2008). A aprendizagem social, ao contrário, coloca em primeiro plano, a participação periférica legítima e a aprendizagem por meio de comunidades de prática como modos e estratégias específicas de aprendizagem (BROWN e ADLER, 2008). Os aprendizes são, assim, vistos como sujeitos que podem ser estimulados por grupos especializados a “aprender a ser” através de processos de aculturação e participação comunitária (BROWN e ADLER, 2008). No entanto, esses modelos podem também ser vistos como novos sistemas de dominação, apresentando uma situação que difere significativamente das noções simplistas de acesso livre e

aberto desenvolvida por grande parte da literatura REA. Brown e Adler (2008) admitem que essa aprendizagem em comunidade é "realizada em um ambiente estruturado". Além disso, os exemplos de REA apresentados pelos autores são predominantemente projetos institucionalmente mediados, ou o compartilhamento de recursos entre professores universitários (2008). Tais ilustrações tendem a aderir às noções de controle e gestão centralizados, e negligenciam as implicações de acesso irrestrito e independente a REA. Assim, existe um paradoxo fundamental na promoção de REA, às vezes sendo descrito como uma expansão dos atuais modos de distribuição da aprendizagem, usados em conjunto com programas institucionais existentes, mas, ao mesmo tempo, desenvolvidos como uma solução para a falta de capacidade nas universidades tradicionais e como um desafio radical ao seu domínio.

Sem espaço para a pedagogia

A promoção da REA como o único método de acesso ao conhecimento implica uma noção de aprendizagem que tem profundas implicações para a oferta de educação continuada. Ao defender o uso irrestrito e não-estruturado de recursos de aprendizagem, o movimento REA coloca em primeiro plano e prioriza a "aprendizagem" como a preocupação central dos esforços educacionais, considerando os seus usuários como "participantes" em vez de "consumidores" de educação (WILEY, 2006). Neste sentido, REA está, talvez, alinhado com a mudança conceitual mais fundamental na educação no passado recente. A transformação da educação em um processo focado na aprendizagem (*learnification*) tem envolvido "a tradução de tudo o que há a dizer sobre a educação em termos da aprendizagem e aprendizes" (BIESTA, 2009). Tal mudança pode ser considerada a partir da influência da psicologia humanista e da ortodoxia construtivista na educação, onde os métodos "centrados no aprendiz" são privilegiados. O movimento da educação aberta tem sido um dos principais proponentes deste ponto de vista, percebendo a noção de "educação" como completamente enredada nas características organizacionais e regulamentadoras da universidade, enquanto que os processos de "aprendizagem" são frequentemente vistos como interiorizados e independentes de estrutura e formalidade, os quais são vistos como incidentais e, muitas vezes, restritivos às atividades fundamentais envolvidas na aquisição de conhecimento.

Um dos efeitos mais notáveis da localização privilegiada do aprender no movimento REA é a falta de consideração de aspectos pedagógicos e do lugar do professor. Wiley (2006) elenca como áreas centrais do ensino superior “conteúdo, pesquisa, conhecimento e credenciamento”, o que parece ignorar o papel que o professor desempenha na instituição. Outras propostas de REA sugerem que “instituições de educação formal têm um papel importante a desempenhar através da expansão de oportunidades de aprendizagem aberta, avaliação e credenciamento dentro do sistema de aprendizagem maior, agora possível com a Internet e REA” (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011), não deixando espaço para o envolvimento institucional com a pedagogia. Essa posição é reiterada com frequência: “o papel do provedor público é predominantemente um de apoiar e reconhecer a realização educacional do indivíduo” (DOWNES, 2011).

A inclusão da pedagogia no modelo REA parece bastante frágil. Em um esboço recente de planos para a Universidade REA, Taylor (2011) sugere a “pedagogia aberta” como área central e crítica para desenvolvimento. No entanto, a sugestão aparece sob o título “Ambientes de aprendizagem eficazes”, o que sugere uma visão reducionista do ensino como mera manipulação e design de um ambiente educacional tecnológico. A “pedagogia aberta” é definida como “ensino voltado para a pedagogia da descoberta” (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011), mas isso parece sugerir mais auto-direção do aprendiz, em vez de articular uma estratégia coerente para um projeto pedagógico crítico. Esta rejeição aparente de métodos de ensino e da *expertise* do docente não parece se coadunar com o apoio implícito da instituição de ensino descrito na seção anterior, onde o prestígio da universidade, pode-se argumentar, é uma consequência da sua competência pedagógica.

A Literatura REA se concentra, predominantemente, em fatores referentes à oferta de acesso e redução de regulamentação de seus recursos. Referências a métodos ou atividades de ensino e aprendizagem são escassas além da afirmação de que REA requerem o fomento da auto-direção e da autonomia (TAYLOR, 2011). Além disso, a noção de indivíduos auto-motivados é simplisticamente assumida no convite à “aprendizagem baseada em paixão” é bastante simplista (BROWN e ADLER, 2008). A referência é feita às formas nas quais REA podem ser reaproveitados e reutilizados; porém, isso tende a colocar em primeiro plano estratégias de disseminação em vez de aprendizagem (HILTON III et al., 2010).

Downes (2011) reivindica uma "educação autogerida", mas se concentra na proposta de infraestruturas e estratégias de implementação, ao invés de especificar como isso pode realmente funcionar na prática. Essa ausência é justificada em termos claramente remissivos à noção de liberdade negativa de Berlin: "A tentação de gerir, e especialmente para de gerenciar por resultados, na prestação de qualquer bem ou serviço, é esmagadora. Ela pode e deve ser evitada" (DOWNES, 2011). A Literatura REA, assim, parece evitar discutir como o ES poderia se traduzir em um modelo de acesso independente, autodirigido a recursos de aprendizagem. Na ausência de uma postura teórica coerente, as responsabilidades do docente parecem ser reduzidas à facilitação do ambiente.

Pressupostos humanistas da autonomia e autoaprendizagem

Um dos argumentos centrais do texto original de Berlin (1969) remetia a um pluralismo na conceituação de liberdade, com destaque para dois usos do termo que diferem significativamente em suas perspectivas e, assim, implicam ideias muito diferentes sobre como a sociedade pode operar. No entanto, privilegiar a liberdade negativa em seu sentido mais idealista é assumir que os Estados podem existir na ausência de restrição, dominação e disciplina e, fundamentalmente, adotar uma visão estreita de "poder". Tentadora como a promessa de abertura possa parecer no contexto da educação - um mundo livre das restrições de instituições arcaicas, em que os indivíduos são livres para fazer e aprender o que quiserem - a liberdade negativa sugere sérias implicações sobre a promulgação da liberdade. Onde regulamentos não são prescritos sobre a forma como a aprendizagem deve funcionar na prática, tal "liberdade" não pode, em princípio, ser prevista ou assumida como passível de exercício consistente com ideias predefinidas. Na verdade, Berlin sugere que os filósofos têm rejeitado uma forma ilimitada e extrema de liberdade negativa, supondo que "isso implicaria um estado no qual todos os homens poderiam interferir ilimitadamente sobre todos os outros homens, e este tipo de liberdade 'natural' levaria ao caos social" (BERLIN, 1969, p. 157).

No entanto, essa visão de abertura indefinida parece contradizer alguns dos objetivos expressos na literatura REA. Os prognósticos de progresso racional, o fim da ignorância, e o aumento da oferta para os intelectualmente mais necessitados, parecem não se coadunar com a ideia de um sistema descentralizado que evita objetivos predefinidos. Na ausência de diretrizes, poderíamos pensar que os defensores de REA supõem uma capacidade humana inata de auto-direção. A

própria educação tem sido implicada em tais pressupostos humanistas, baseando-se nos ideais do exercício racional de autonomia e agência individual. No entanto, presumir tal autonomia dos seres humanos pode apresentar uma contradição com os próprios princípios sobre os quais o conceito de liberdade negativa é constituído. A capacidade de auto-direção em si pode ser percebida em termos de padrões predefinidos, estruturas e regras, predeterminando os caminhos em que a liberdade negativa pode funcionar. A partir dessa perspectiva, as ideias por detrás da autonomia derivam da mesma racionalidade que está associada à gestão e direção de liberdade positiva. Dado que movimentos como o REA não são defensores da aprendizagem caótica e imprevisível, mas, na verdade, parecem desejar resultados semelhantes aos alcançados pela educação organizada, podemos argumentar que o pensamento racional deva desempenhar algum papel em alguma parte da estruturação do projeto REA. Portanto, não é o conceito de liberdade negativa que é problemático, mas a premissa de que a sua realização vai atingir metas predefinidas, que uma ordem esperada, de alguma forma, emerge da ação sem restrições.

É, portanto, a concepção de ser humano que é de profunda importância no debate sobre a extensão do controle e independência na educação. Como Berlim aponta, astutamente, "a concepção de liberdade deriva diretamente da visão que se tem do que constitui um 'eu', uma pessoa, um homem. A definição do homem e liberdade pode manipulada suficientemente para expressar os desejos do manipulador". (BERLIN, 1969, p.163). É aqui que podemos perceber as limitações dos dois conceitos de liberdade de Berlim, e começar a resolver os possíveis problemas na busca da educação aberta como a mera remoção de barreiras percebidas para o acesso. A visão dicotômica de liberdade prevista nos conceitos positivo e negativo de liberdade se baseia na suposição de um sujeito autodirigido como um dado, um sujeito imbuído de habilidades inatas para se envolver em um comportamento racional e autônomo. Tal perspectiva humanista pressupõe que os aprendizes são "objetos naturalistas, preexistentes no mundo social" (USHER e EDWARDS, 2005, p. 404). No entanto, essa subjetividade estável e predeterminada só pode se relacionar com noções de poder em termos de dominação ostensiva; exercer a autoridade ou a ela se curvar, no caso de liberdade positiva, ou, como no caso da liberdade negativa, na tentativa dela escapar. Tal perspectiva nega noções mais sutis de poder, nas quais a subjetividade

humana pode ser construída e moldada por formas de controle, ao invés de simplesmente responder como uma entidade predefinida. Desse modo, o movimento REA será considerado, aqui, como consistente com o curso da governança da sociedade moderna, onde formas de poder "entrelaçam *expertise* e empoderamento pessoais, deslocando, assim, a necessidade de contenção ativa e opressão ostensiva" (USHER e EDWARDS, 2005, p. 401). É precisamente dessa forma, por meio de endosso institucional explícito e promessas de dotar os indivíduos de capacidade de controlar sua própria aprendizagem, que o movimento REA mascara as mais profundas instâncias de poder.

Ao invés de a autonomia individual constituir uma qualidade humana inata, Marshall (1996, 2005) destaca como o ideal de independência e autossuficiência na educação é uma construção social. Essa crítica da autonomia deriva da negação do "eu" capaz de compreender de forma objetiva e respeitar as leis, ao invés de simplesmente segui-las (MARSHALL, 1996; OLSEN, 2005). Isso decorre da afirmação de Foucault de que a noção de sujeito não pode implicar uma separação do transcendental e do empírico (MARSHALL, 1996). Atuar de forma autônoma exige um sujeito capaz de discernir tudo o que pode lhe influenciar ou afetar, o que exige que o indivíduo seja visto como uma entidade separada e abstraída dessas influências. Referindo-se a Kant, Marshall (1996) sugere que tal noção de autonomia foi concebida a partir da necessidade de justificar a ação moral, ao invés de proporcionar um sentido coerente de agência subjetiva. A noção de subjetividade de Foucault desafia a ideia de que o 'eu' e a lei podem ser considerados entidades separadas, propondo que o "eu" só passa a existir através da promulgação de leis (MARSHALL, 1996). Assim, o sujeito humano emerge da estrutura e da organização, ao invés de ser fundacional. Tais perspectivas põem em dúvida os pressupostos de indivíduos autodirigidos detectados na literatura REA, que não tende a adotar uma visão crítica sobre a noção de sujeito.

Relacionado com esta noção de subjetividade, um amplo espectro da obra de Foucault se ocupado da construção do "eu" através do poder-conhecimento (OLSEN, 2005), um conceito que estipula na estreita relação entre poder e conhecimento, de tal forma que um está sempre enredado como o outro (FOUCAULT, 1979). Tais considerações acerca do poder opõem-se às noções de um domínio irrestrito e livre de autoridade implícito na liberdade negativa. Nesse sentido foucaultiano, o surgimento de conhecimento requer sistemas e configurações de

poder, e tal perspectiva incentiva a noção de que o movimento REA traz consigo seus próprios regimes de controle.

O movimento REA, portanto, não pode assumir a capacidade inata dos indivíduos para a aprendizagem autodirigida, mas deve considerar a noção de que o seu planejamento, execução, apresentação e discurso estão envolvidos na construção dos sujeitos que participam com eles. Se um ambiente é estruturado de tal forma que pressupõe um certo tipo de sujeito, aquele sujeito surgirá (WALKERDINE, 1986, apud MARSHALL, 1996). O conceito de governamentalidade diz respeito à interação entre tecnologias de dominação e tecnologias do “eu” (FOUCAULT, 1988), e fornece uma base teórica a partir da qual considerar, em primeiro lugar, as formas nas quais a literatura REA constrói, discursivamente, um determinado tipo de aprendiz, e, em segundo lugar, os comportamentos induzidos através do qual um indivíduo pode instanciar um determinado tipo de subjetividade através de sua participação no modelo de aprendizagem REA.

Alinhamento com as necessidades do capital

A Literatura REA frequentemente especifica um tipo particular de sujeito-aprendiz, tanto em termos de aqueles indivíduos predispostos a seus métodos de ensino, quanto em termos daquilo que esses indivíduos que irão se tornar. Benefício particular é reivindicado para “aqueles alunos que não têm os meios ou o acesso para seguir caminhos tradicionais de aprendizagem” (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011, p.1). Como decorrência de tais ambições, a noção de empoderamento figura proeminentemente, prometendo a constituição de um sujeito-aprendiz que é capaz de liberar a si próprio dos obstáculos da “pobreza, oportunidade econômica limitada, educação e acesso ao conhecimento inadequados, saúde deficiente, e opressão” (ATKINS, BROWN e HAMMOND, 2007, p. 1). No entanto, e, muitas vezes, paradoxalmente, muito da literatura REA é distintivamente redigida em termos da marketização e da comodificação do ES e seus sujeitos (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011). Nesse panorama, REA tornam-se um elemento do arsenal à disposição das instituições engajadas em uma concorrência global, e o aluno participa de acordo com os ditames da demanda de consumo (BROWN e ADLER, 2008). Sítios de aprendizagem bem-sucedidos são descritos como “fortes ecossistemas locais de recursos de apoio à inovação e produtividade” (BROWN e ADLER, 2008), utilizando terminologia que naturaliza as condições de prosperidade econômica e o intercâmbio de capital. A efetividade

de REA é frequentemente articulada em termos da capacidade de "reduzir os custos associados à reprodução e manutenção de cursos *online*" (MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011, p. 8); porém, essa ênfase na replicação parece sugerir a necessidade de uniformidade, onde uma população homogênea de aprendizes beneficia-se dos recursos idênticos. O movimento REA propõe produzir uma "força de trabalho bem educada com as habilidades competitivas necessárias" (BROWN e ADLER, 2008), enquanto Downes (2011) cita a "ligação entre escolaridade e atividade econômica", parecendo alinhar perfeitamente o sujeito-aprendiz com uma economia capitalista em funcionamento.

As liberdades induzidas pelo uso de REA também foram reivindicadas para "aumentar o capital humano" (ATKINS, BROWN e HAMMOND, 2007, p. 2), mal disfarçando a adesão à ideia de que a autonomia "mantém as suas ligações com as políticas e as instituições do Estado" (MARSHALL, 1996, p85). Como vimos, uma das justificativas centrais para REA é a alegação de que a procura excede a oferta institucional atual e futura (BROWN e ADLER, 2008; MACINTOSH, MCGREAL e TAYLOR, 2011; TAYLOR, 2011), mantendo a promessa de grandes números de consumidores educacionais auto-motivados, prontos para pôr em prática suas capacidades inatas para aprender.

Não só o discurso de REA pode ser considerado como predefinindo um determinado tipo de aprendiz, mas os modos de acesso empregados podem também ser percebidos como influenciando diretamente a maneira como os indivíduos formulam o conhecimento sobre si mesmos. O movimento permite uma forma muito específica de conduta educacional autodirigida, por meio da qual os indivíduos são obrigados a alcançar, por si próprios, estados particulares de erudição, esclarecimento e bem-estar econômico. Esse capital humano, em uma perspectiva foucaultiana, está profundamente ligado à definição do indivíduo como um ser autônomo, responsável pelo seu próprio desenvolvimento (LEMKE, 2001). Conforme vimos nas propostas de REA para a auto-direção e a subsequente reestruturação da instituição como gestora e acreditadora, a responsabilidade pela aprendizagem é deslocada totalmente para o indivíduo. Este conceito de autonomia coloca os processos de tomada de decisão exclusivamente nas mãos do indivíduo, de modo que "as consequências da ação são suportados inteiramente pelo sujeito, que também é o único responsável por elas" (LEMKE, 2001, p. 201). Entretanto, o controle institucional não diminui; ao invés disso, o movimento

REA pode ser concebido como "uma reorganização ou reestruturação de técnicas de governo, deslocando a competência regulamentar do Estado para o indivíduo responsável 'e' racional" (Lemke 2001, P202). São os cidadãos do mundo que devem se libertar da pobreza e da ignorância através de atividades de aprendizagem autodirigidas e autônomas. Assim, o modelo REA permite determinados comportamentos e atividades que influenciam e compõem o sentido de autonomia e empoderamento na produção do "eu" como capital humano.

Além disso, tal sujeito pessoalmente responsável está implicado na prática constante de auto-avaliação. "Tecnologias do eu" de Foucault (1988) oferecem uma forma de considerar esta introspecção como uma investigação e verificação dos próprios pensamentos. Essa auto-avaliação pode ser considerada um processo de pensamento sistemático, agindo para identificar o conhecimento, bem como o autenticar, e, em combinação, propor uma autocrítica permanente em que o indivíduo mede seu "eu" em justaposição aos regimes estabelecidos de conhecimento (FOUCAULT, 1988) . Significativamente, o sujeito REA prevê que o indivíduo seja uma pessoa com necessidade de aprendizado contínuo, sustentado no princípio de que o conhecimento relevante se torna cada vez mais redundante na sociedade contemporânea (BROWN e ADLER, 2008). Assim, o aprendiz REA é encorajado a se submeter a um processo de prolongado, engajando-se continuamente em auto-avaliações a fim de determinar a superfluidade dos conhecimentos adquiridos e se tornar um colaborador flexível e educado para o fluxo eficiente de capital. Isso reflete noções do "eu" contemporâneo construídas através do papel do consumidor, um sujeito permanentemente em déficit (ROSE, 1989). Desse modo, a educação REA pode ser vista como "um elemento essencial no caminho para a autorrealização" (ROSE, 1989, p. 119), legitimando-se através da necessidade de atualização permanente, na qual o sujeito deve se reconstruir continuamente de forma consistente com o mutável e, portanto, inalcançável, mundo externo.

Conclusão

A promessa de livre acesso à informação pode ser de valor significativo na educação. Portanto, este texto não tem a intenção de atacar o movimento REA, mas, sim, de buscar para seu refinamento através de um exame teórico mais rigoroso das pretensões do aumento da oferta e da auto-direção. As cinco críticas

introduzidas aqui são sugeridas para fornecer um quadro teórico coerente para o trabalho futuro nesta área.

1. Decorrente de uma aparente afinidade com o conceito de liberdade negativa, grande parte da literatura REA centra-se na remoção de barreiras percebidas de acesso, e, assim, negligencia a questão de como a aprendizagem autodirigida pode realmente ocorrer na ausência da organização educacional.
2. A Literatura REA frequentemente promove uma alegação paradoxal de funcionamento fora do âmbito institucional ao lado de um endosso explícito dos sistemas de acreditação e de prestígio das estruturas universitárias estabelecidas.
3. Entretanto, esse endosso institucional é problematicamente combinado com uma desconsideração do papel da pedagogia dentro da universidade e uma promoção exagerada e não-autorizada da educação centrada no aluno.
4. Apesar de apoiar, com frequência, um sistema de aprendizagem autodirigida que evita objetivos predefinidos, a literatura REA frequentemente prevê resultados em termos de progresso racional, prosperidade econômica e emancipação. Assim, o movimento REA tende a adotar hipóteses sobre a capacidade dos seres humanos de se autodirigir nos processos de aprendizagem, parecendo assumir como qualidades a autonomia e a racionalidade instrumental.
5. O uso de REA pode ser percebido não como uma melhoria mais racional para a educação, ou de uma forma mais humana e naturalizada da aprendizagem, mas como mais um aperfeiçoamento do exercício do poder. Embora o uso de REA possa contornar as práticas mais evidentes de disciplina exigidas pela instituição tradicional - regular, organizar e categorizar os corpos de seus alunos - é problemático assumir que tal forma de educação aberta é livre de regimes de controle e subjetivação. A literatura REA deixa de considerar o seu próprio alinhamento discursivo com a marketização e a comodificação da educação, e as formas pelas quais essa tecnologia constrói o sujeito da aprendizagem como capital humano. Ao reivindicar um modelo de educação aberta, livre e desinstitucionalizado, o movimento REA oculta os modos nos quais o aprendiz aparentemente autodirigido é um produto das próprias práticas discursivas e comportamentos aceitáveis propostas pelo movimento.

Referências

- ATKINS, D. E., BROWN, J. S., HAMMOND, A. L. *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*. Report to The William and Flora Hewlett Foundation. 2007. Disponível em: http://www.hewlett.org/uploads/files/Hewlett_OER_report.pdf. Acesso em: 2 jun. 2013.
- BALL, S. J. *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. Londres: Routledge, 1990.
- BERLIN, I. Two concepts of liberty. *Four Essays on Liberty*, 155-165. Londres: Oxford University Press, 1969.
- BIESTA, G. *Good Education: What it is and why we need it*. Inaugural Lecture at the Stirling Institute of Education, University of Stirling, 2009. Disponível em: <http://www.ioe.stir.ac.uk/documents/GOODEDUCATION--WHATITISANDWHYWENEEDITInauguralLectureProfGertBiesta.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2013.
- BROWN, J. S. e ADLER, R. P. Minds On Fire: Open Education, the long tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, v. 43, n. 1, p. 16–32, 2008. Disponível em: <http://www.educause.edu/ero/article/minds-fire-open-education-long-tail-and-learning-20>. Acesso em: 2 jun. 2013.
- CASWELL, T., HENSON, S., JENSEN, M., WILEY, D. Open Educational Resources: Enabling universal education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 9, n.1, p. 1-11. 2008. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/469/1001>. Acesso em: 2 jun. 2013.
- CLEMENTS, K. I., PAWLOWSKI, J. M. User-oriented quality for OER: understanding teachers' views on re-use, quality, and trust. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 28, n. 1, p. 4-14. 2012.
- DOWNES, S. Models for Sustainable Open Educational Resources Models for Sustainable Open Educational Resources. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects* v. 3, p. 29-44. 2007. Disponível em: <http://ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p029-044Downes.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2013.
- DOWNES, S. Five Key Questions. In: *Steven Downe's Blog*. 17 mar. 2011. Disponível em: <http://halfanhour.blogspot.com/2011/03/five-key-questions.html>. Acesso em: 2 jun. 2013.
- D'ANTONI, S. *Open Educational Resources: The Way Forward*. Report to UNESCO, International Institute for Educational Planning. 2008. Disponível em: http://www.icde.org/filestore/Resources/Taskforce_on_OER/OERWayForward.pdf. Acesso em: 2 jun. 2013.
- FITZMUARICE, M. Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, v. 15, n.1, p. 45-55. 2010.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin, 1979.
- FOUCAULT, M. Technologies of the self. In *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, ed L. Martin, H. Gutman, & P. Hutton, p. 16-49. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

HILTON III, J., WILEY, D., STEIN, J., JOHNSON, A. The Four R's of Openness and ALMS Analysis: Frameworks for Open Educational Resources. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, v. 25, n.1, p. 37-44, 2010.

HYLÉN, J. Open educational resources: opportunities and challenges. In: *Proceedings of Open Education*, Utah State University, Logan, Utah, 27–29 September, 2006. Disponível em: http://www.knowledgeall.net/files/Additional_Readings-Consolidated.pdf. Acesso em: 2 jun. 2013.

KNOWLABS (2012). *Introduction to Artificial Intelligence*. Disponível em: <https://www.ai-class.com/>. Acesso em: 2 jun. 2013.

MACINTOSH, W., MCGREAL, R., TAYLOR, J. *Open Education Resources (OER) for assessment and credit for students project: Towards a logic model and plan for action*. UNESCO Chair in Open Educational Resources. Technology Enhanced Knowledge Research Institute, Universidade de Athabasca, 2011. Disponível em: <http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/handle/2149/3039>. Acesso em: 2 jun. 2013.

MARSHALL, J. D. *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. London: Kluwer Academic Publishers, 1996.

MIT. (2012). *OpenCourseWare*. Disponível em: <http://ocw.mit.edu/index.htm>. Acesso em: 2 jun. 2013.

OLSSSEN, M. Foucault, Educational Research and the Issue of Autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 37, n. 3, p. 365-387. 2005.

ROSE, N. *Governing The Soul: The shaping of the private self*. Londres: Free Association Books, 1989.

TAYLOR, J. C. 2011. *The OER university: From logic model to action plan*. Open planning meeting for the OER for assessment and credit for students project, 23 February in Dunedin, New Zealand. Disponível em: http://wikieducator.org/OER_for_Assessment_and_Credit_for_Students/Meeting_Summary_-_23_Feb_2011. Acesso em: 2 jun. 2013.

UDACITY. (2012). *CS 101: BUILDING A SEARCH ENGINE*. Acesso do autor em 9 fev. 2012: <http://www.udacity.com/cs#101>. [N.T.: o curso citado parece ter sido removido do catálogo da empresa]

USHER, R. e EDWARDS, R. *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. Londres: Routledge, 1994.

USHER, R. e EDWARDS, R. G. Subjects, networks and positions: Thinking educational guidance differently. *British Journal of Guidance & Counselling*, v. 33, n. 3, p. 397-410, 2005.

WILEY, D. Statement to the Secretary of Education. *A National Dialogue: The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education*. San Diego, 2006. Disponível em: <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/3rd-meeting/wiley.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2013.