

De REA a MOOC: perspectivas críticas acerca das trajetórias históricas de mediação na educação aberta¹

From OER to MOOCs: critical
perspectives on the historical
mediation trajectories of open
education

Giota Alevizou

The Open University, Reino Unido

giota.alevizou@open.ac.uk

Tradução de:

Giselle Martins dos Santos Ferreira

gmdsferreira@gmail.com

(PPGE/UNESA)

¹ Tradução do texto original em inglês: ALEVIZOU, G. From OER to MOOCs: critical perspectives on the historical mediation trajectories of open education. *International Journal of Media & Cultural Politics*, v. 11, n. 2, p. 203-224, 2015. DOI: 10.1386/macp.11.2.203_1. Traduzido pela Profa. Dra. Giselle Martins dos Santos Ferreira (PPGE/UNESA) com o aval da autora e a permissão da editora Intellect Ltd.

Resumo

Este artigo discute as interseções entre a educação digital e a educação aberta com o objetivo de explorar como a abertura – como valor e como moeda – tem condicionado as trajetórias de mediação entre domínios de saberes pedagógicos e espaços de aprendizagem comunicativos. Com base na economia política e crítica e adotando uma abordagem analítica discursiva, descreve as dimensões da abertura como *quadro tecnocultural e estrutura socioeconômica* decorrentes do movimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA) surgido no início dos anos 2000 e a partir do fluxo dos Cursos On-line Abertos e “Massivos” (MOOC). Quando uma prática como a educação aberta simultaneamente desafia e aprimora a concentração de recursos simbólicos nas instituições educacionais, torna-se difícil analisar as consequências mais amplas para a sociedade. No entanto, várias dimensões e paradoxos podem ser examinados a partir de correlações entre um número de fatores contingentes: o desenvolvimento de cenários para a crescente mediação do conhecimento pedagógico diferentes daqueles tradicionalmente ancorados na Educação Aberta e a Distância; os diversos processos tecnológicos, sociais e políticos interligados que criaram novos contextos para a produção cultural; novos circuitos para facilitar pedagogias alternativas e culturais; e a instrumentalização institucional da abertura na reestruturação neoliberal da educação superior.

Palavras-chave: Educação aberta. MOOC. Commons. Mediação. Mercantilização. Comercialização. Mídias Digitais. Cultura Digital.

Abstract

This article considers the intersections between digital and open education to explore how openness, as a value and currency, has conditioned the mediation trajectories of pedagogical knowledge domains and communicative learning spaces. Drawing on critical political economy and deploying a discourse analytic approach, it traces the dimensions of openness as a techno-cultural frame and socio-economic structure conditioning policies and genres stemming from the Open Education Resource (OER) movement in the early 2000s and through the influx of Massive Open Online Courses (MOOCs). When a practice such as Open Education simultaneously challenges and enhances educational institutions' concentration of symbolic resources, analysing the wider consequences for society may be difficult. Yet several dimensions and paradoxes can be addressed through correlating a number of contingent factors: the development of settings for the increasing mediatization of pedagogical knowledge other than those traditionally anchored to distance and open education; the many interlocking technological, social and political processes that have created new contexts for cultural production; new circuits for facilitating alternative and cultural pedagogies; and the institutional instrumentalization of openness in neo-liberal restructuring of higher education.

Keywords: Open Education. MOOC. Commons. Mediation. Marketization. Commodification. Digital media. Digital culture.

Introdução

Em 2011, um curso gratuito e aberto, intitulado “Introdução à Inteligência Artificial”, oferecido por dois professores adjuntos da Universidade de Stanford em uma plataforma de cursos on-line, *Udacity*, atraiu mais de 160.000 estudantes, dos quais 23.000 completaram o curso com uma acreditação informal. Seguiu-se uma série de empreendimentos quase corporativos semelhantes, com “marcas” de universidades globais, tais como *Coursera*, *FutureLearn*, *EDx*, oferecendo *Massive Open Online Courses* (MOOC) para audiências globais. Uma cobertura midiática frenética e um debate acadêmico vigoroso têm acompanhado o desenvolvimento subsequente de MOOC, no qual questiona-se ou eleva-se noções de “mudança”, “transformação” e “perturbação”² digital. Até certo ponto, esses discursos fazem parte de uma longa história de debates sobre o destino da educação superior (ver FEENBERG, 2005; HAMILTON; FEENBERG, 2005; SELWYN, 2013) à medida que as forças tecnológicas e das novas mídias a impulsionam na direção de interesses opostos e conflituosos, polarizando a discussão em torno de uma crítica da racionalidade tecnocrática neoliberal, por um lado, e, por outro lado, uma visão acrítica do desenvolvimento tecnológico, que posiciona a universidade “virtual” como verdadeiramente progressiva.

O que esses novos desenvolvimentos podem revelar, no entanto, são tendências mais amplas à midiatização da educação (ver COULDRY, 2012; JENSEN, 2013), além de um impulso tecnológico particular, exatamente enquanto as universidades utilizam as mídias para promover modelos público-privado-empresariais como uma forma de relações públicas e como um modo de influenciar as políticas educacionais governamentais. Contudo, enquanto o aspecto “aberto” dos MOOC significa uma base livre-no-ponto-de-contato, há uma história mais longa que ilustra como as mídias digitais e a educação aberta convergiram para definirem a política cultural da abertura.

Alguns autores destacaram (por exemplo, BULFIN et al., 2014) que a cobertura ininterrupta dos MOOC tem obscurecido inúmeras outras iniciativas que surgiram no anos 2000, que vão desde materiais pedagógicos de acesso aberto oferecidos por instituições públicas (por exemplo, Recursos Educacionais Abertos – REA – e infraestruturas de mídias de aprendizagem) a experiências mais radicais que usaram a Internet para subverter a

² N. T.: Do original em inglês, *disruptive*; adjetivo associado à ideia de “inovação” por Clayton Christensen em seu livro *O Dilema da Inovação* (trad. Laura Prades Veiga. M Books, 2011 – publicado originalmente, em inglês, em 1997). De forma geral, a ideia de “perturbação” implicada aqui é a de deslocamento de interesses e mudança – em mercados, práticas ou comportamentos já estabelecidos – ou seja, a emergência, principalmente, de novas tecnologias que causam impacto significativo em diferentes setores de atividade humana. Nesta tradução, demos preferência a “perturbação” em vez de “disrupção”, termo ainda em processo de estabelecimento como neologismo na língua portuguesa.

ordem tradicional da educação superior de cima para baixo. “Aberto”, um termo que tem fortes conotações sociotécnicas, ideológicas e éticas, adquiriu, eu argumentaria, um senso-comum naturalizado. Tem sido usado como um instrumento para a “informatização” da pedagogia sob a forma de bens da educação pública, bem como um espaço comunicativo para a negociação de modelos de negócios e estruturas de educação comunitária e pedagogia cultural alternativas, enquanto “abertura” tem sido usada como uma moeda socioeconômica, apontando para oportunidades e tensões onde valor e capital simbólico podem ser valorizados na junção das mídias digitais com a educação, particularmente em referenciais concorrentes de produção em *Commons*³ e de mercantilização, comunidade e comunicação.

Este artigo examina essas perspectivas a partir de uma análise da trajetória da educação digital aberta, com especial atenção às origens e aos contextos institucionais do movimento REA, em momentos e gêneros específicos de educação aberta como conteúdo midiático e espaços comunicativos. Ao explorar essa trajetória, recorro a perspectivas de valor propostas pelas teorias críticas da tecnologia e das novas mídias (por exemplo, FEENBERG, 2005; FUCHS, 2009; DYER-WITHERFORD, 2005; 2007; FUCHS; DYER-WITHERFORD, 2013; VAN DIJCK, 2013), educação aberta e tecnologia educacional (WEINBREN, 2012; WINN; NEARY, 2012; WINN, 2012; SELWYN, 2011).

Ao considerar as noções de valor que norteiam as políticas, conteúdo e espaços em torno dos Recursos Educacionais Abertos, devemos relacioná-las aos interesses de suas comunidades e usuários específicos. Um dos objetivos centrais deste artigo é oferecer uma compreensão mais matizada e histórica desses interesses, experiências e terrenos possivelmente contraditórios, e desvendar temas recorrentes que as trajetórias de mediação políticas, econômicas e estratégicas da Educação Aberta (EA) vieram a integrar. As seguintes questões se desdobram desse objetivo: que significados de educação aberta foram transmitidos em diferentes momentos e por diferentes gêneros digitais ou processos de mediação? Como as alegações em torno da EA digital situam-se dentro de estruturas produção e poder? Quais são os direitos e os modelos de negócios associados a tais alegações?

Adotando uma abordagem foucaultiana ao discurso como uma produção histórica e cultural de sistemas de conhecimento e crenças (FOUCAULT, 1981; 1982), recorro à pesquisa arquivística e à análise de documentos seminais e declarações de missão que definem o movimento REA, bem como a sete entrevistas com *stakeholders* (de quatro

³ N. T.: Termo que sugere a ideia de disponibilidade de (e acessibilidade a) recursos para (por) todos, em oposição à noção de propriedade individual.

ONGs internacionais e duas organizações dos EUA e do Reino Unido, respectivamente) e 19 entrevistas com estrategistas e professores em projetos REA britânicos e internacionais conduzidos entre 2009 e 2013.

Na próxima seção, considero o contexto histórico e conceitual da “abertura” na Educação Aberta. Procuo situar o contexto no qual mídias/culturas digitais foram alinhadas a noções de aprendizagem aberta e apropriadas por vários atores para adicionar referenciais potentes que condicionam valor e outros temas recorrentes em termos de: políticas de distribuição de conteúdo e plataformas; práticas de ensino e aprendizagem. Revejo a produção do discurso em termos de estudos de caso, dentro de duas “fases” principais que condicionam gêneros concebidos como “bens midiáticos”/pedagogia *Commons* e “ambientes públicos de aprendizagem”, para alcançar alguma compreensão dos múltiplos significados embutidos em diferentes arenas políticas, profissionais, acadêmicas e comerciais e estruturas socioculturais maiores de legitimação e poder.

Desenvolvendo um sentido mais completo de como a abertura é implantada na educação digital, por meio dos diferentes gêneros, posições subjetivas e histórias, este artigo contribui para a fundamentação teórica da educação aberta em processos mais amplos de mediação e referenciais da sociedade da informação. O texto localiza a área a partir de uma concepção de abertura como valor e moeda, caracterizada por um antagonismo entre liberdade econômica (mercados/diversificação/concorrência) e equidade e participação social. Este reconhecimento das motivações e questões mais amplas de governança, poder e resistência, pode apontar tanto para as possibilidades de uma educação mais cooperativa e sustentável, quanto para propósitos instrumentais que respondem à reestruturação neoliberal e à mercantilização da educação superior.

Mídias digitais e educação aberta: abordagens conceituais

Educação aberta: um plano de fundo

Abordagens à educação aberta surgiram na década de 1960 e procuravam combinar princípios de justiça, baseados no direito de acesso à educação, com currículos alternativos (FREIRE, 1970). Pré-datando tal formulação, a abordagem francesa das “Universidades populares” tem sido um exemplo paradigmático do movimento trabalhista e do conceito de “animação sociocultural” (DINTZER; GRELAUD, 1961; DURKHEIM, 1976; POUJOL, 2005). Com instituições pioneiras como a *Open University* (OU) do Reino Unido e a Universidade de Athabasca no Canadá, a educação aberta tem sido, frequentemente, intimamente ligada

à aprendizagem de adultos e a distância, promovendo uma filosofia pedagógica que preza a participação em vez de aquisição (PAAVOLA et al., 2004), com cursos – em vez de graduações – apresentados como uma unidade de acreditação.

Historicamente, a associação da educação a distância com organizações e tecnologias midiáticas (nomeadamente exemplificada com a parceria OU-BBC) abordou tanto as dimensões pragmáticas (modos de instrução e distribuição a distância, ingresso acessível e conveniente) quanto um *ethos* social e igualitário associado às pedagogias culturais, à educação comunitária, à revisão por pares e à aprendizagem independente. Durante os anos 1980 e 1990, as abordagens da aprendizagem à distância começaram a ser acompanhadas de uma racionalidade técnico-econômica que promove a produção industrializada de produtos pedagógicos e a internacionalização, a fim de proporcionar fluxos de rendimentos adicionais para sistemas de educação, muitas vezes, publicamente financiados, tal como demonstrado pela padronização de práticas e o fornecimento de canais adicionais para programações e mídias educacionais (ver WEINBREN, 2012; ARCHER et al., 1999; DAVIES et al., 2006). Desde a década de 1990, a visão das TIC como alavancas fundamentais da inovação na pedagogia, frequentemente junto com discursos mais amplos que definem sociedades inteiras como “da informação”, “do conhecimento” ou em rede (CASTELLS, 2010; JESSOP, 2000), realçaria ainda mais o complexo tecnologia-mídia na aprendizagem ao longo da vida e a distância, com uma ênfase crescente em “recursos”, “redes” e “espaços”. Uma visão da educação aberta on-line, especificamente, lança alguma luz sobre essas perspectivas.

Educação aberta na educação on-line e na cultura digital

Durante algum tempo, a educação on-line foi o foco principal no debate sobre o futuro da educação superior, que, por sua vez, polarizou-se de duas formas predominantes. Para alguns entusiastas, a virtualização da universidade significava substituir os “processos físicos com novos processos que podem ser realizados por meio das redes” (KATZ; OBLINGER, 2000, p. 2). A tecnologia anunciou a “desagregação dos serviços da educação superior”, com “diferentes prestadores desempenhando diferentes funções: desenvolvimento curricular, distribuição de módulos instrucionais, prestação de serviços aos estudantes, avaliação do aluno e atribuição de credenciais” (WALHAUS, 2000, p. 22). Outros viam a ênfase nos “recursos” tecnológicos como ligada a visões instrumentais da ética, da competitividade global e da mercantilização da educação (NOBLE, 2002). Alguns teóricos críticos da tecnologia questionam a polarização de debates que abordam diferentes

aspectos de inevitabilidade (ou determinismo) técnica(o), argumentando que tal polarização não deixa espaço para outros desenvolvimentos e movimentos sociotécnicos alternativos na educação aberta e on-line, nem possibilita o empoderamento em contextos políticos que podem ter sido criados a partir dos paradigmas e conexões comunicativos do *Commons* (HAMILTON; FEENBERG, 2005; FEENBERG, 2005, BENKLER, 2005). Assim, consideraram o desenvolvimento do movimento REA no âmbito de um “terceiro espaço⁴”.

Tal como surgiu durante a década de 2000, o termo “REA” aponta para esforços de indivíduos e organizações em todo o mundo no sentido de utilizar redes on-line e a *Web* para promover uma alternativa aos modos de acesso a, e estruturas necessárias para, a aprendizagem. Isso envolve o compartilhamento de ideias e a publicação aberta de materiais didáticos, bem como criar infraestruturas e espaços de aprendizagem dentro e fora dos ambientes e instituições educacionais formais. Adotando noções dos movimentos de software aberto e livre, bem como de conteúdo aberto, para abordar aspectos ideológicos e padrões legais, vários programas surgiram e uma aliança internacional estratégica foi formada com inúmeros *stakeholders* da educação, cultura, tecnologia e organizações midiáticas, bem como instituições públicas e filantrópicas (OCDE 2007; ANON, 2007).⁵ Os “gêneros” de REA variaram de *projetos institucionais* de material didático de acesso aberto (OCW) na forma de *podcasts* de aulas em plataformas populares como *iTunesU* e *YouTubeEdu*, mais recentemente, *start-ups* educacionais que promovem Cursos On-line Abertos e “Massivos” (MOOC) com as marcas das universidades da *Ivy League*⁶. Incluíram, também, *experiências pedagógicas alternativas, de base ou radicais*, que utilizaram a *Web* social para oferecer rotas alternativas para a aprendizagem através de (e sobre) a cultura digital *Commons*, bem como experiências radicais em pedagogia crítica (ver COTÉ et al. 2007; ALEVIZOU, 2010; WINN, 2012).

Com a relação entre a educação e as “tecnologias on-line” ou “mídias digitais” sendo abordada como um local de oportunidade e ambiguidade, desafiando os limites das instituições, comunidades profissionais e estudantes que os habitam, surgiram novas questões relativas à nova(s) ordem(ns) comunicacional(is), novas formas de conteúdo e novas formas de prática e de relações (KELLNER, 2004; GOODFELLOW; LEA, 2012, SELWYN, 2013). Uma série de tendências exemplifica essas complexas relações: uma

⁴ N. T.: Expressão que engloba locais e entornos outros que o lar e o local de trabalho.

⁵ A dinâmica REA foi desencadeada e liderada por *stakeholders* da cultura livre e da indústria da tecnologia, tecnólogos educacionais e educadores entusiastas, universidades e faculdades e outras agências. Essas variaram de organismos como o *Creative Commons* a ONGs internacionais como a UNESCO e a *Commonwealth of Learning* (COL), bem como como órgãos governamentais estatais e organizações filantrópicas.

⁶ N. T.: Originalmente relacionada a esportes, a expressão refere-se a um conjunto de universidades estadunidenses consideradas “de excelência” (e elitistas).

pressão no sentido de mixar e remixar materiais multimodais e criar representações visuais e interfaces interativas de conteúdos pedagógicos (e contexto); estratégias para integrar culturas digitais, ferramentas *Web 2.0* e mídias sociais nas formas e práticas da educação tanto em nível institucional, como em níveis micro de aprendizagem individual ou mesmo de teorias de aprendizagem (por exemplo, SELWYN, 2007; SEFTON-GREEN, 2011); tendências a tratar os alunos como público e auditório, coprodutores de (sua) aprendizagem e, no entanto, consumidores de acreditação (GIROUX, 2007; 2008; LEVIDOW, 2002).

Esta crescente fusão de tecnologias de mídias digitais na educação cria um domínio de intensa luta, tensões e contradições em muitos aspectos e em muitas posições subjetivas, “da alocação de recursos e maximização do lucro, às preocupações com a epistemologia ou a igualdade das oportunidades educacionais” (SELWYN, 2013, p. 2). Nesse sentido, a abertura, eu diria, ocupa o centro de um repertório de fatores simbólicos e materiais que condicionam as relações sociais (e públicas) na educação digital/online.

Uma perspectiva política e econômica crítica fornece um referencial útil para situar as condições materiais do complexo educação aberta/mídias como um terreno de tensões e oposições. Como argumenta Fuchs (2009, p. 393), “a produção de valor [...] pode manifestar-se cada vez mais em ‘*commodities*’ simbólicas, ‘imateriais’, ‘informacionais’, e trabalho cognitivo, comunicativo e cooperativo”.

Na sequência, examino diferentes fases de políticas e gêneros a partir dos quais potentes referenciais de abertura têm sido abordados no contexto de pautas políticas, profissionais, alternativas e comerciais. A partir dessas perspectivas, discuto como condicionam o valor em termos de ativos de mídias e de ambientes mediado para a aprendizagem pública.

Embora esta abordagem informe conceitualmente a apresentação das trajetórias da Educação Aberta, aqui pretendo contribuir para uma ampliação empírica, observando formas nas quais noções de *valor* estão embutidas nos *sistemas de valores que enquadram a abertura*, à medida que estes lançam novas formas e ordens de comunicação – particularmente, como práticas de produção por pares, *Commons* de conhecimento / educação e a aprendizagem em rede se cruzam. Concentro-me em noções de valor associado às condições de mediação e “instrumentalização” da abertura em *políticas, produção de conteúdo e ambientes* de “aprendizagem pública”.

Educação aberta como “ativos” mediados: políticas, conteúdos e práticas

Dualidade de propósito na mediação da educação aberta: políticas mais amplas

Os esforços globais de advocacia culminaram em 2007, quando o *Open Society Institute* e a Fundação Shuttleworth, juntamente com os principais proponentes de REA, divulgaram uma declaração em um congresso na Cidade do Cabo que descreve REA como um movimento “que combina a tradição de compartilhar boas ideias com colegas educadores e a cultura interativa e colaborativa da Internet” (ANON, 2007). À semelhança de declarações anteriores, como a da Diretoria de Educação da UNESCO em 2002 (UNESCO, 2002), a *Declaração da Educação Aberta da Cidade do Cabo* (ANON, 2007) focalizou preocupações com o presumido acesso restrito (ou falta de acesso) à educação (por exemplo, em países de baixo rendimento) e na disponibilização de meios (digitais) para a emancipação das hierarquias de controle implícitas nos sistemas que condicionam o acesso ao conhecimento.

A proposição de valor desta declaração reside em seu foco na necessidade das capacidades *relacionais* e *comunicativas* dos ambientes on-line para apropriar estruturas pedagógicas mais sociais e igualitárias (para além da mera distribuição de bens informativos), como se as pautas comerciais e da contracultura, no tocante à socialidade na Internet, pudessem coalescer sem incompatibilidade ou tensão. Porém, os grandes programas institucionais de REA demandavam precisamente as capacidades *representacionais* da computação para a produção e distribuição de bens informacionais públicos de informação e para direcionar a política estratégica na publicação de acesso aberto.

Um relatório encomendado pelo governo britânico em 2009 localiza a fase piloto de projetos de REA, por exemplo, tanto como resposta a alterações no cenário global das tecnologias/mídias, como uma forma de liberalizar ainda mais a setor da educação superior “racionalizada” por uma retórica de acesso, escolha e concorrência global (ver WINN; NEARY, 2012, p. 137):

... a tecnologia está mudando as universidades enquanto elas se tornam apenas uma fonte, entre muitas, de ideias, conhecimento e inovação. Contudo, ferramentas on-line e acesso aberto também oferecem os meios para a sua sobrevivência [...] A partir de seu capital institucional, as universidades podem usar a tecnologia para disponibilizar uma oferta mais equitativa e roteiros mais abertos para a educação superior e a aprendizagem. (DEMOS, 2009, s.p.)

Um relatório semelhante produzido pela *Universities UK*, IPPR e *Pearson Education* em 2013 perpetua a mesma retórica (RIZVI et al., 2013). Acesso aberto e MOOC são descritos em termos revolucionários como promotores de objetivos sociais tais como a ampliação da participação dos “desfavorecidos”, com a “desagregação” de atividades posta como uma estratégia para a comercialização eficiente, garantia de qualidade e a geração de receita de serviços prestados publicamente.

Embora o primeiro relatório apresente a abertura como dinâmica inerente à tecnologia (e o encaixe comunicativo da *Web 2.0*), o segundo apresenta a tecnologia como um antídoto para a “crise global” e MOOC como uma “inovação perturbadora” posicionada “para desafiar o monopólio das universidades”. Ambos os relatórios reproduzem a lógica historicamente utilizada para instrumentalizar a integração da tecnologia na educação no Reino Unido e globalmente: *expansionismo*, *eficiência*, *responsabilização econômica* (custo-benefício) e *política* (ampliação da participação) (ver FINLAYSON, 2012; DE ANGELIS; HARVIE, 2009). Essas normas definiram debates, advocacia e intervenção, políticas e programas de financiamento filantrópico estadual e privado em iniciativas nacionais e internacionais alinhadas com o desenvolvimento de recursos educacionais (por exemplo, HYLÉN, 2006; HYLÉN et al., 2012; OECD 2011)⁷, e poderiam ter ajudado, eu diria, a perpetuar o propósito dual (ou antagônico) de REA: liberdade econômica e responsabilidade política.

À medida que essas agendas se consolidaram, no entanto, produziu-se uma contradição menos aparente: o simultâneo “desvio” e o endosso da autoridade das instituições como fonte de oferta educacional, que pode ser correlacionado com discursos mais amplos de “perturbação” digital (ver PEARCE, 2013; HALL, 2015). Dois resultados

⁷ Financiamento para projetos REA é captado a partir de uma combinação de organizações governamentais e entidades filantrópicas privadas. A organização mais proeminente no campo é a Fundação William e Flora Hewlett – possivelmente a maior em o campo – já gastou mais de US \$ 100 milhões e financiou mais de 150 projetos em toda a mundo nos últimos 15 anos, incluindo os seminários MIT OCW e *OpenLearn* da *Open University* do Reino Unido (comunicação pessoal, 2010; HEWLETT, 2009). A Fundação Bill e Melinda Gates financia projetos internacionais de desenvolvimento e educação. O Instituto *Open Society* e a Fundação Shuttleworth financiam iniciativas de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, e promovem a advocacia da reforma do direito autoral. No Reino Unido, programas em curso com financiamento estatal, liderado principalmente pelo *Joint Information Systems Committee* (JISC) e a Academia Britânica de Educação Superior (*Higher Education Academy*, HEA), têm apoiado o desenvolvimento de vários projetos disponíveis no JORUM, o repositório nacional de materiais abertos o ensino e aprendizagem, fundado em 2002. Entre 2008 e 2010, £ 9,4 milhões foram alocados pelo Conselho de Financiamento da Educação Superior da Inglaterra (*Higher Education Funding Council for England*, HEFCE) ao JISC e à HEA para construção e expansão do trabalho em torno da liberação de materiais didáticos como REA (HEFCE, 2006; JISC, 2009; MCGILL Et al, 2011). Em 2011, o Departamento do Trabalho dos EUA anunciou um financiamento de US \$ 2 bilhões ao longo de quatro anos para “a utilização inovadora de variedade de materiais de aprendizagem fundamentados em evidências, incluindo cursos ‘de ponta’ e recursos educacionais abertos” (UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR, 2011). Programas semelhantes têm sido desenvolvidos pela Diretoria Geral de Educação e Cultura da União Europeia e a OCDE (e.g. HYLÉN et al., 2012).

dessa contradição têm sustentado os valores que suportam agendas de expansão e visibilidade: em primeiro lugar, o posicionamento do sul global como beneficiário de bens educacionais abertos; segundo, o uso da abertura como moeda flexível para uma efetiva mercantilização da educação ao longo da vida.

Responsabilização, expansionismo e “distribuição flexível”

Apesar do impulso ideológico de apoio a REA como forma de abordar questões de injustiça e escassez de recursos nos países de baixa renda (ver ALTBACH et al., 2009; CASWELL et al, 2008; ATKINS et al., 2007), uma pauta mais instrumental levou a uma linguagem de endosso motivada também por uma nova articulação do expansionismo tecnológico, legal e estratégico (ver também KELTY, 2004). Isso posicionou os países em desenvolvimento como receptores ativos de bens pedagógicos. A colaboração institucional e intercultural tem sido concebida como uma solução para assimetrias e diferenças (HATTAKA, 2009). Pouca atenção tem sido dada à demanda por consideração das tensões entre a universalidade do conhecimento pedagógico e as condições particulares de sua produção e enunciação (CANCLINI, 2009). Questões como essa têm sido geralmente tratadas de forma reducionista. Os termos “tradução”, “versões”, “localização” e “adaptação” pontuam o tratamento dos aspectos culturais de materiais produzidos predominantemente no norte global e que parecem condicionar a “reutilização” sem qualquer especificidade (ver também FERREIRA, 2012).

Da mesma maneira, os *stakeholders* de algumas organizações do terceiro setor e de projetos institucionais na África do Sul, na Austrália e na Nova Zelândia argumentaram que, ao promover uma concepção fundamentalmente ocidental da propriedade intelectual, o movimento REA também pode ter promovido uma abordagem que obscurece diferenças culturais em torno das práticas de criação e compartilhamento de materiais. Um *stakeholder*, responsável pela gestão de uma série de projetos no Quênia e Uganda, apontou para o fato de que uma abordagem OCW (*OpenCourseWare* – novamente, de materiais abertos no ponto de acesso) pode ter mascarado diferenças regionais e culturais:

Não se trata de acessar conteúdo ou de promover as nossas idiossincrasias pedagógicas; trata-se de mudança de mentalidades e de reformas de base que vão além dessa noção de “Educação para o Desenvolvimento”. Precisamos refletir sobre desigualdades estruturais e um sistema educativo de cima para baixo que procura manter hierarquias existentes de prestígio e poder. (KE, entrevista, 2010)

Outros entrevistados também verbalizaram preocupações com tais questões, apontando, em particular, a perspectiva, a relevância e o valor do conhecimento local e de contextos educacionais locais (ver também D'ANTONI; SAVAGE, 2009). Alguns programas no sul global, como a “*Open Knowledge Network and AgShare*”, concebem os utilizadores desfavorecidos como “produtores e inovadores ativos” (HEEKS, 2008), recolhendo, compartilhando e divulgando conhecimentos locais, e focalizando questões de subsistência, tais como saúde, educação, agricultura e direitos. Tais questionamentos enfatizam o elemento humano, que pode ser apoiado (em vez de condicionado) por soluções técnicas flexíveis. Embora existam alguns exemplos positivos de abordagens de natureza filosófica e cultural que apoiam princípios de justiça e igualdade, também pode haver uma série de limitações. Alguns *stakeholders* do sul global ressaltaram que muitas dessas intervenções são vistas como endossando as “soluções oficiais” das organizações internacionais ou organismos de desenvolvimento que têm o poder de desenvolver esquemas dispendiosos e também podem determinar ou influenciar a natureza e os usos da tecnologia e da produção de conhecimento facilitada pela tecnologia. Grande parte dos discursos da “participação” e “inclusão” incorporados em muitas dessas intervenções nas políticas sociais podem ser vistos como impulsionados por necessidades e suposições oficiais do lado da oferta (cf. MASSCHELEIN; QUAGHEBEUR, 2005).

Esses fatores foram ocasionalmente considerados por estrategistas das tecnologias educacionais por trás de projetos REA no norte global, a fim de propor questões relativas à *expertise* e à autoridade, ou às possibilidades de abrir debates acerca da natureza do ensino e da aprendizagem em determinadas disciplinas. Como o diretor de uma iniciativa seminal dos EUA sugeriu:

A abertura da educação significa limitar a escala da *expertise* do professor; significa fornecer uma visão única dos materiais didáticos e da aprendizagem empacotada; é a exposição a fontes alternativas e adicionais de um curso que permite mais oportunidades de engajamento intelectual. Pode ser desafiador para a instituição educativa como a única fonte de autoridade [...]. É também sobre a exposição da missão ética da instituição como um todo [...] (SC, entrevista, 2009)

Este acoplamento da ampliação da participação com a “marca” institucional e estratégias mais amplas de marketização (por exemplo, para melhorar as relações com ex-alunos, recrutar novos estudantes ou promover os intercâmbios de conhecimento entre as instituições) está bem documentado em documentos seminais de projetos institucionais de REA (ver SANTOS, 2008). Os repositórios REA e outros locais públicos de aprendizagem são frequentemente descritos como “ecossistemas locais robustos de recursos de apoio à

inovação e à produtividade” (BROWN; ADLER, 2008, p. 16). Nesse contexto, a implantação de Educação On-line e a Distância e de colaboração interinstitucional como estratégias para fomentar o desenvolvimento da educação aberta a partir de recursos, ferramentas e práticas midiáticas é uma resposta às demandas de um *mercado* da educação superior (GUNTRAM, 2007).

O uso de REA como “degustação” para estimular o “recrutamento de estudantes” têm sido um bordão dos estrategistas da tecnologia educacional em universidades nos EUA e na Europa; suas preocupações incluem a eficiência tecno-econômica e a busca por modelos alternativos para diversificar os produtos do trabalho pedagógico e para a distribuição instrucional mais afeitos a uma lógica tecnocrata do que a uma ideologia comunitária para reorganizar a oferta e prática da educação. Os documentos seminais também enfatizam a padronização de licenças e formatos para a reutilização, adaptação e sustentabilidade de recursos, uma vez que tanto os alunos como os docentes e os (supostamente diversos) auditórios para as mídias educacionais poderiam se beneficiar dos mesmos recursos.

Mídias da educação aberta: dualidade do(s) valor(es) simbólico(s) e material(is)

Até agora, aponte para uma série de dicotomias aparentes à medida que o discurso da educação digital aberta coalesce entre a ética do direito à educação e das apropriações neoliberais de contextos pedagógicos sob a forma de objetos de mídias de acesso aberto. John Thompson (2005) foi um dos primeiros sociólogos da comunicação social a reconhecer a centralidade das mídias pedagógica (nas formas de currículos, livros didáticos ou materiais de cursos), ao lado de outras formas de conhecimento e pesquisa científica, para o capital simbólico das instituições de educação superior – o “prestígio, reconhecimento e recompensa acumulados”. A “remediação” do conhecimento pedagógico (contexto, trabalho e resultados) pode não girar em torno apenas da integração das tecnologias de mídias na educação; também diz respeito a como a inserção comunicativa das culturas de mídia globais afeta a educação. De fato, a práxis sociotécnica da abertura talvez seja mais multifacetada e ambivalente, condicionando as formas como se processam o capital simbólico e as relações sociais na educação. Vale explorar estes conceitos no tocante à sua relação com as moedas emergentes e a natureza ambivalente da abertura na (re)mediação digital da Educação Aberta: comunicação, comunidade e *commonism*.

Comunidades em rede: mediando melhorias?

Aspectos comunicativos na produção pública de pares (BENKLER, 2006), tais como a *sociabilidade em rede* e a *transparência*, têm sido associados a uma melhoria continuada que vai além da simples expansão do acesso aberto e no sentido de infraestruturas mais *participativas* para o compartilhamento de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem (IYOSH; KUMAR, 2008). Vários *stakeholders* de organizações filantrópicas de financiamento articularam uma visão na qual educadores e estudantes utilizam meios livremente disponíveis para coproduzir uma base de conhecimento fundamentada em práticas reflexivas compartilhadas e mediadas. *Comunidade*, por exemplo, tem sido um tropo discursivo central em concepções de mediação alternativas ao conhecimento pedagógico, incluindo o intercâmbio de informações e a ideia de “aprender a aprender” em espaços públicos (ATKINS et al, 2007; BROWN; ADLER, 2008): “[um] princípio fundamental da educação aberta é que a educação pode ser melhorada tornando-se visíveis e acessíveis os recursos educativos e aproveitando a sabedoria de uma comunidade de prática e reflexão” (IYOSH; KUMAR, 2008, p. 10). Novamente, podem ser identificadas pautas variadas, que vão desde a abertura como um estado fronteiro, uma disposição flexível, para “melhorar constantemente as práticas institucionais”, até filosofias mais comunitárias que buscam conectar teorias socioculturais da aprendizagem com uma ética ideológica em modelos mais cooperativos de propriedade na educação digital aberta.

Por um lado, essas são concepções de abertura como uma decorrência de redes fluidas, o que implica maior expansão da educação em outros domínios da sociedade e da vida social, quer seja a partir da promoção de um estado de engajamento potencial “sempre ligado”, quer seja a partir da busca por concepções de processos e práticas educacionais como algo que possa ter valor calculável, quantificável e permutável. Como um executivo de um *think tank* de pesquisa em tecnologias da aprendizagem com base nos EUA declarou:

Estamos aprendendo várias maneiras de criar REA; então, há o modelo institucional; publicação de materiais de acesso aberto, o que é dispendioso; mas há também outros modelos que eu acho que estamos apenas começando a experimentar. Como você captura o “poder do lazer”, a sabedoria das multidões? Como captura a paixão das pessoas que se interessam por determinados domínios ou assuntos, que é essencialmente o Wikipédia fez, e depois transforma isso em livros e cursos? Há uma força pedagógica lá (CCKF, entrevista, 2010)

O pressuposto aqui é que a incorporação das formas discursivas de expressão em torno do envolvimento com recursos pedagógicos também produz um *recurso comunicativo* no pacote da Educação Aberta, uma espécie de pacote de “metadados” que podem ser

usados para descobrir o contexto da aprendizagem em torno da cocriação ou da reflexão pública. Isso, por sua vez, poderia ser *interpretado criativamente para melhorar* a mediação pedagógica de sujeitos para outros contextos (um valor que poderia ser extraído da experiência docente e dos ambientes de aprendizagem).

Diversos projetos foram iniciados em torno da ideia de desenvolver plataformas dialógicas, reflexivas e ambientes sociais além de meros repositórios de distribuição de conteúdo: “práticas educativas abertas, expressas a partir da publicação e reflexão públicas, podem agir como um poderoso meio para a reorganização da aprendizagem e do desenvolvimento profissional” (SD, entrevista, 2011).

Embora permaneçam fugidios os achados de pesquisa acerca do grau em que essas plataformas serviram para facilitar a “reflexão” pública ou “processos de compartilhamento”, essa visão de abertura como uma formação flexível e constante (para professores ou estudantes) pode se tornar corrosiva e coercitiva, especialmente quando práticas situadas de participação flexível no tempo e no espaço, discernimento e recomendação tornam-se parte das formas institucionalizadas de distribuição de material didático.

Até agora, eu propus ideias sobre a integração da educação aberta em processos mais amplos que envolvem a mediação das políticas educacionais digitais, destacando alguns dos aspectos materiais e simbólicos do valor associado ao conceito de “aberto”. Enquanto o movimento de Educação Aberta propôs uma utilização de tecnologias para transformar algumas das relações sociais da educação, sua forma institucionalizada, em termos de “recursos”, reforçou alguns dos atributos da tecnologia digital para redefinir a “produção em massa” e a promoção eficiente, um processo que envolve a reificação de tais recursos pedagógicos como *bens midiáticos*, *códigos técnicos* ou produtos de “acesso público”, que podem ser livremente circulados e regenerados a partir de leis liberais de propriedade (*Creative Commons*); essas garantem um nível de autonomia para os objetos digitais acima e além dos direitos (e trabalho) de professores e alunos.

Vários estudiosos da educação crítica têm questionado até que ponto o movimento da Educação Aberta se opôs, ou pode se opor, à “personificação corporativa” a partir da objetificação de seus funcionários e alunos. Alguns situam as formas pelas quais o capital simbólico e o *valor* são apropriados por referenciais existentes de riqueza social no âmbito de empreendimentos capitalistas pós-fordistas:

... o perfil público oferecido por cursos abertos on-line e recursos educacionais abertos proporciona um nível adicional de distinção a instituições de educação superior, e é, simultaneamente, uma contribuição para o “bem público” e um método de extrair mais valor do processo de trabalho acadêmico. (WINN, 2012, p. 409; 2015; HALL, 2015)

Essa instrumentalização da abertura reforça o papel das tecnologias e mídias digitais na oferta educacional, enquanto, simultaneamente, limita as possibilidades da tecnologia e da mediação cultural da pedagogia como um “terceiro espaço” ou um espaço cultural variável para o engajamento cultural e uma crítica aos sistemas educacionais – uma forma verdadeiramente participativa de aprendizagem comunitária (GIROUX, 2008).

Commons alternativos?

Conceitos como “*Commons* de mentes” ou “*Commons* informacional” – potentes metáforas no segmento *Libre* dos movimento do software de código aberto e dos movimentos da contracultura digital – têm sido utilizados para promover a produção de espaços *não-proprietários* concentrados na liberdade de pessoas/sistemas, em vez de “objetos”. Inerentes a essas abordagens são os modelos mais fortemente comunitários e cooperativos (DYER-WITHERFORD, 2007; VERDEGEM; FUCHS, 2013), que endossam a tecnologia digital como antídoto (referencial e resistência) ao planejamento centralizado. Concebendo a tecnologia em rede como um meio de minar a tecnocracia neoliberal ou de propor ideias e formas de auto-organização que ressoem com a pedagogia cultural, o conhecimento público (WOOD, 2003; PETER, 200; MITCHELL, 2008) e a aprendizagem “democrática”, essas perspectivas visavam propor concepções alternativas de abertura, baseadas na dialética da tecnologia centrada no ser humano, na equidade econômica, na liberdade política e na sabedoria cultural.

Uma série de experimentos radicais surgiu na segunda metade dos anos 2000 na pedagogia cultural, alguns dentro e outros fora do âmbito “oficial” do movimento da educação aberta. Essas iniciativas procuravam promover currículos alternativos, formas de pedagogia radical e resistência e projetos de pesquisa que procuraram enriquecer a economia política crítica com o conhecimento crítico feminista, a educação crítica transformadora e, mais recentemente, o movimento pela Universidade Livre no Reino Unido (SOCIAL SCIENCE CENTRE, 2013; ver também DYER-WITHEFORD, p. 90-91; COTÉ et al., 2007; LEINONEN et al, 2009; HALL; WINN, 2011; BAUWENS; KOSTAKIS, 2014). Como alguns dos projetos mencionados na próxima seção, esses experimentos tentaram “perturbar” (ou resistir) elementos problemáticos da educação privada institucionalizada, tais como avaliação, taxas e instrução em massa.

Tais abordagens podem estar relacionadas à economia ética mais ampla e à economia da contribuição, na qual o valor se localiza nas relações sociais da coprodução

criativa de mídias, no trabalho comunicativo e na aprendizagem participativa. Isso certamente promove uma compreensão da *Web* como um espaço para a cidadania cultural, o conhecimento público, o reconhecimento intercultural, a criatividade e a pedagogia alternativa. Mesmo assim, ainda que a Internet tenha o potencial para construir alternativas que visem uma mudança progressiva, é difícil criar as circunstâncias para que tais alternativas se tornem mais visíveis, sustentáveis ou *mainstream*. Discuto esses aspectos na próxima seção.

Ambientes de aprendizagem públicos mediados: experiências da cultura livre e MOOC

Passo agora a outra fase do desenvolvimento da educação aberta, e dos valores incorporados na fusão da tecnologia e da cultura digitais com o desenvolvimento de ambientes alternativos e *mainstream* para a “aprendizagem pública”.

Como observei anteriormente, alguns aspectos definidores de experiências de base ou institucionais da educação aberta surgiram a partir da “cultura digital”, enquanto iniciativas desafiaram as lógicas institucionais da educação formal e os modos como a aprendizagem é oferecida e credenciada. Dois gêneros distintos surgiram entre 2008 e 2011.

MOOC conectivistas (cMOOC)

Uma perspectiva popular combina noções de educação aberta e aprendizagem a distância com teorias de rede para propor uma nova abordagem à aprendizagem: o conectivismo (SIEMENS, 2004; 2006). A proposta do conectivismo é que as *affordances* das mídias sociais podem permitir que o processo educativo transcenda as abordagens sócio-construtivistas, promovendo trocas interativas entre estudantes colaborativos. A ênfase é nas conexões possibilitadas pelas redes digitais e o ciclo de informação que flui através destas redes. Um curso concebido com essa teoria em mente incentiva os alunos a participarem por meio de ambientes pessoais de aprendizagem mediados por blogs, wikis e outros serviços levemente acoplados, incluindo perfis em mídias sociais, grupos e conteúdo agregado através da Internet. Hipóteses aqui são que os resultados de – e o ambiente para – tal “aprendizagem pública” pode promover um sentido coletivo de responsabilidade e orgulho, contribuindo para uma cultura mais auto-reflexiva e proporcionando um impulso para o pensamento e a criatividade.

Uma série de “comunidades abertas de estudo” utilizando as noções do conectivismo foram formadas no final dos anos 2000, algumas em torno da ideia de “ensinar sobre a educação aberta”, incluindo o primeiro autoproclamado MOOC.⁸ Algumas iniciativas utilizaram os princípios de coprodução a partir da criação colaborativa de plataformas para desenhar e distribuir conteúdo pedagógico e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, enquanto outras adotaram abordagens mais centralizadas às quais agregaram-se pequenos grupos de especialistas de campo ou autoproclamados “geeks da Educação Aberta” para projetar cursos curtos ou formar grupos de estudo universitários.

Um exemplo disso é a *peer-2-peer university* (P2PU), que se autodescreve como um “projeto de educação aberta de base, uma iniciativa social sem fins lucrativos que organiza a aprendizagem fora dos muros institucionais ...”⁹. A P2PU foi lançada no final de 2009 como uma forma de “traduzir” os conceitos de “mentoria” criados pelas comunidades de conteúdo aberto em uma abordagem mais ampla à educação superior. Teve alguma afiliação com a Universidade da Califórnia Irvine (e recebeu financiamento de organizações filantrópicas ou de tecnologia, como Hewlett, Shuttleworth Foundations e Mozilla) e faz uso de REA de várias fontes para apoiar “cursos de boutique” e “classes” ensinadas por professores voluntários. Os cursos foram inicialmente centrados nas temáticas narrativa digital e jornalismo cidadão, bem como tópicos técnicos e de *Web*, mas o modelo foi ampliado para abarcar as áreas da educação, línguas, artes e ciências, tanto independentemente, quanto por meio de parcerias semiformais com universidades, incluindo MIT e NYU.

Vários cursos das iniciativas mencionadas acima, assim como outros, têm tentado integrar na educação os processos de produção de mídias digitais e, em certa medida, “curricularizar” as atividades da cultura digital¹⁰ a partir da formação de polos de aprendizagem, comunidades de auto-estudo e avaliação. Embora a exploração da diversidade empírica de tais iniciativas esteja fora do escopo deste artigo, duas questões

⁸ George Siemens e Stephen Downes, outro *stakeholder* acadêmico chave do movimento REA – ambos professores em uma instituição a distância canadense, criaram um curso ambicioso e distribuído pela primeira vez em 2009. O curso de 12 semanas curso foi chamado “Connectivismo e conhecimento conectivo”. Os autores descreveram-no como um MOOC. O conteúdo, distribuição e apoio para o curso foi totalmente grátis; qualquer pessoa pode aderir, e 2400 indivíduos se inscrevem, embora o número real de indivíduos de fato participantes foi muito menor (cerca de 200). Experiências semelhantes foram realizadas no final dos anos 2000 nas plataformas *Wikiversity* e *Wikieducator*, na forma de cursos sobre o desenvolvimento de materiais educacionais on-line livres e abertos, bem como de mídias comunitárias sustentáveis, embora com números muito menores.

⁹ Ver <www.p2p.org/about>.

¹⁰ Talvez o exemplo mais visível desse estilo de curso (em termos de abrangência e número de repetições) foi DS106, um curso sobre narrativa digital (<<http://ds106.us/>>) inicialmente conduzido fora da Universidade de Mary Washington, mas que agora também está sendo apresentados nos sites da *City University* de Nova Iorque e *Temple University* Japão, o que ilustra claramente a concepção conectivista do princípio MOOC em termos de agregação e desenho curricular, onde o trabalho e a reflexão do aluno e do educador são reunidos e coproduzidos em um único local.

são importantes aqui com referência às noções de “participação” e “valor” propostas por algumas redes de mentoria por pares, comunidades de estudo e redes de aprendizagem conectivistas. Nesse modelo, o conhecimento é construído a partir da mediação cultural e com base em uma pedagogia construtivista fundamentada na ideia de aprender fazendo e na avaliação por pares. Utilizando essa metáfora, um membro fundador da P2PU refletiu sobre o final da fase piloto em 2009:

Nós não queríamos ser ... [como outros experimentos] “alegres e despreocupados, todos podem fazer o que quiserem” ... começamos com algo muito centralizado e com uma visão muito forte, e então lentamente abrimos para a comunidade ... o aluno tem a agência para cocriar espaços de aprendizagem, produtos e resultados. Queríamos criar um sentimento de valor que interessa aos que participam ... queríamos “catalisar a cultura, oferecendo espaços para a reinvenção cultural e pedagógica”. (SH / SN, entrevistas, 2010)

Ao contrário das noções de abertura inscritas nos padrões legais de compartilhamento de conteúdo, como nos modelos institucionais REA /OCW, os espaços de aprendizagem propostos nestes cMOOC parecem promover uma nova lógica de valor embutida em formas de organização em rede que dilui as fronteiras entre oferta educacional e cultura digital. Algumas comunidades de estudo abertas ou cMOOC desenvolveram um modelo de empresa social, procurando atuar como centros onde os participantes podiam criar valor a partir de seu papel dentro de uma rede de ecossistemas de conteúdo aberto unida a uma intenção pedagógica. Essa noção de valor emerge de novas conexões entre pessoas, interesses e ideias que o centro facilita e aloja. Esta lógica de valor aberto / imaterial é definida pela variedade de constelações de recursos (recursos abertos, conteúdo de mídia aberto, ferramentas on-line abertas) e se expande a partir de práticas de compartilhamento e doação (tempo, conhecimento, mentoria por pares); também depende da densidade de interação entre redes de aprendizagem e produtividade (ARVIDSSON; PEITERSEN, 2013). Capital social e redes, prestígio, crédito e gestão da reputação são fatores importantes nesse processo de valoração. Algumas iniciativas mantiveram uma combinação de estruturas de caridade e de empresa social, buscando “legitimar” a aprendizagem que apoiam por meio de modos “alternativos” de acreditação. Tanto a P2PU quanto a Academia Khan (uma *start-up* sem fins lucrativos que disponibiliza aulas em vídeo com apoio social e comentários)¹¹ usaram elementos de gamificação como incentivos para a progressão, especificamente o uso de “crachás” para recompensar a conclusão ou outras concretizações específicas.

¹¹ Ver <<http://www.khanacademy.org/>>.

Os limites de tais abordagens podem, de fato, estar em seu próprio foco nas relações de troca. Frequentemente, tem havido uma normatividade de uma dita “heterarquia” e “inclusividade” associada a essas formas de organização, que nem sempre abordam as desigualdades estruturais nos sistemas de educação formal, a ideia de abertura como pedagogia flexível e líquida (ver seção anterior, também KNOX, 2013) ou, na realidade, forças de cooptação. O grau em que o trabalho do aprendiz autônomo se torna um modo para a inovação de serviços e a acumulação de valor conduzida pelo usuário em uma economia global impulsionada tecnologicamente requer um exame mais aprofundado. Enquanto alguns desses experimentos tentaram romper com as normas e limites institucionais, o conectivismo não escapou à reabilitação neoliberal. De fato, surgiu uma nova onda de tecno-entusiasmo a partir da possibilidade de como “edu-punks” poderiam se transformar em edu-empresendedores (KAMENETZ, 2010) – ecoando a retórica anterior de “perturbação” digital e de separação das funções educacionais.

MOOC instrucionais (xMOOC)

Entre 2011 e 2013, surgiu uma nova onda de iniciativas, plataformas e formatos que promoviam parcerias entre instituições educacionais e *start-ups* de alta tecnologia. Exemplos como o EDx – uma colaboração entre o MIT e Harvard¹² – combinaram a aprendizagem pessoal existente no ponto de acesso (REA) com uma experiência apoiada pela comunidade, levando a um certificado de conclusão (opcional, de baixo custo) do MIT. Similares são o *Coursera*¹³ e o *Udacity*¹⁴, que surgiram de pilotos iniciais em Stanford. No Reino Unido, *FutureLearn* surgiu como uma empresa privada de propriedade da OU que oferece cursos gratuitos de “universidades líderes e instituições culturais” de todo o mundo.¹⁵ Esse modelo ignorou, em grande parte, os aspectos mais radicais dos primeiros MOOC, oferecendo cursos semelhantes aos modelos mais tradicionais de *e-learning* e avaliação.

Há duas pontuações importantes a serem feitas a respeito das formas como a abertura tem sido usada como uma nova moeda na combinação mídias-educação digital. A primeira diz respeito à cobertura da imprensa *mainstream*. A linguagem da revolução e a ideia do MOOC como “uma inovação que muda o jogo na Educação Superior” (LEWIN; NYT, 2012) posicionou essas *start-ups* quase como uma resposta a algumas das questões

¹² Ver <<http://web.mit.edu/newsoffice/2011/mitx-education-initiative-1219.html>> (comunicado de imprensa).

¹³ Ver <<http://www.courser.com>>.

¹⁴ Ver <<http://www.udacity.com>>.

¹⁵ Ver <<http://www.futurelearn.com/about>>.

postas por aqueles que relacionam *edu-hacking* com edu-empendedorismo. Embora tais relatos sejam amplamente criticados (por exemplo, BULFIN et al., 2014), deram origem a uma nova onda de “pensamento educacional” neoliberal e a aplicações de titulares da educação superior. Tal como acontece com a cobertura da grande imprensa, os referenciais de documentos seminais MOOC abordam certos temas: a expansão dos atuais modos de distribuição instrucional; aprendizagem autodirigida justaposta a um endosso institucional e acreditação; garantia de qualidade. De certa forma, isso traz à tona o argumento de Couldry de que o relacionamento das mídias com a educação pode ser entendido como um efeito de campo cruzado e, em particular, algo que poderia ser compreendido a partir do conceito de meta-capital midiático (COULDRY, 2012). Particularmente importante aqui é a interface entre mídias e educação, porque os governos usam a cobertura das mídias para desenvolver, promover e monitorar as políticas educacionais. Mas a questão vai além disso. Essa transformação midiática multidirecional da face pública (ou fachada) do complexo educativo – como sistema, instituição e espaço – é certamente indicativa de tendências (e pressões) transnacionais para o *branding* no setor da educação superior; tais tendências se manifestam, eu diria, tanto na forma de midiatização de programas, quanto nas organizações culturais transmidiáticas e em parcerias tecnológicas.

A segunda pontuação diz respeito ao potencial da mediação tecnológica para apoiar uma pedagogia melhor e oferecer aos usuários (professores e alunos) uma gama de redes institucionais e informais, conteúdo e ferramentas para ampliar a sua autonomia, reflexividade e identidade. Para alguns estrategistas, essas plataformas usam mídias e redes sociais para promover uma melhoria nos processos de aprendizagem e ensino: “criamos um sistema global para voluntários acadêmicos, um espaço onde alunos, especialistas, estudantes e aprendizes autodirigidos possam assumir o controle de um processo de auto-validação” (FL, entrevista, 2013). Certamente, noções como essa buscam privilegiar uma mudança conceitual mais ampla “que envolve a ‘aprendizagem’ da educação” (KNOX, 2013) a partir de analíticas da aprendizagem derivadas de *Big Data*, que registram as interações dos milhares que começam a estudar (em vez de completar) esses cursos. Estratégias para codificar as relações sociais e as experiências vividas, que extraem “valor da análise social e da análise do sentimento” (GARTNER, 2010), são muitas vezes combinadas com sistemas automatizados de avaliação (BALFOUR, 2013).

Atribuindo a proficiência pedagógica ao prestígio e às medidas de acreditação institucional, tais iniciativas minimizaram os métodos de ensino e o conhecimento docente, reduzindo as responsabilidades do professor à facilitação ambiental (KNOX, 2013) e medindo o alcance público. E enquanto algumas pesquisas emergiram relatando que a

participação em iniciativas REA ou MOOCx aprimora as abordagens pedagógicas dos educadores (ALEVIZOU, 2012), as práticas profissionais – “ensinar os professores”, como observa Pope (2014) – ou pequenas incursões em ideias afins ao conhecimento público, as considerações éticas que os MOOC podem suscitar, ao reexaminar a aprendizagem mais tradicional no campus ou, de fato, a epistemologia, a pedagogia e a hegemonia cultural do MOOC, ainda estão surgindo lentamente (MARSHALL, 2014; EBBEN; MURPHY, 2014). De fato, analisando as percepções dos educadores sobre o papel dos MOOC, Baggaley (2014) explicita as preocupações que muitos educadores e pesquisadores educacionais compartilham, traçando uma poderosa analogia entre o superdimensionamento de cursos-alimento (McDonald's) e cursos educacionais (MOOC). Da mesma forma, há uma suposição tácita de que essa aprendizagem autônoma (e aprendizes autônomos) tem a liberdade de gerir seu próprio desenvolvimento educacional a partir de atividades mediadas sem enfrentar quaisquer dificuldades, com alguns educadores começando a questionar se a “massividade” ajuda ou dificulta a aprendizagem dos alunos (KNOX, 2014).

Mais do que na fase anterior, em que o envolvimento com REA foi concebido como oferta de educação “flexível” em termos de conteúdo, estas novas iniciativas procuram atribuir um valor de troca aos recursos da economia do conhecimento a partir da disponibilização de espaços de aprendizagem e de recursos educativos usados tanto por alunos, como por professores universitários para responder às demandas do capitalismo do século XXI: trabalho informacional, trabalho distribuído, equipes e aprendizagem autogeridas. Apesar da nomenclatura “aberta”, os materiais não são abertamente licenciados, e alguns provedores de xMOOC têm experimentado com a cobrança de taxas de certificação (EdX, Udacity). Mais uma vez, esses gêneros sugerem que os principais *stakeholders* tendem a recorrer à autoridade, sistemas e estruturas de organizações na produção de “conteúdo” acadêmico confiável, bem como às suas novas tendências para mercantilizar a “experiência” da aprendizagem em espaços públicos mediados.

Conclusão

Desde o início da década de 2000, o termo REA, usado para designar tecnologias e conteúdos midiáticos, ganhou atenção crescente pelo potencial que representa para desafiar as fronteiras demográficas, econômicas, culturais e educacionais a partir do livre acesso e da redistribuição de poder nos sistemas educacionais; esse poder pode ser

localizado além do potencial da tecnologia e dos processos de mediação cultural para condicionar as relações de troca e desafiar as relações sociais mais amplas dentro da educação. As tecnologias e mídias educacionais abertas podem facilitar a criação de currículos socialmente concebidos e situados, espaços de aprendizagem públicos de produção compartilhada e governança cooperativa; esses poderiam, potencialmente, reafirmar a ideia de universidades (públicas) como locais de ação crítica na sociedade (ver HALL; WINN, 2011) e de conhecimento público para além de tornar a pesquisa acessível através de contatos com as mídias, divulgação pública e iterações não problemáticas de *digital scholarship* (WELLER, 2011), mas, também, a partir de uma conexão crítica entre pesquisa e pedagogia, e com base em ações participativas que tentem abordar os problemas que as comunidades enfrentam (ver BRIDGER; ALTER, 2006), problemas frequentemente criados pelo conhecimento de especialistas, por modelos de advocacia de prestação de serviços e por políticas associadas ao elitismo tecnocrata (YAPA, 2006). Tais concepções de conhecimento público e educação aberta abrangem “uma política democrática altamente interativa, recíproca e de desenvolvimento” (PETERS, 2003; PETERS et al, 2005; MITCHELL, 2008). Da mesma forma, projetos comunitários de desenvolvimento sustentável, projetos de MOOC de base e críticos, bem como outros tipos de pedagogia radical têm oferecido estilos cooperativos de educação crítica, bem como rotas alternativas e equitativas para a educação superior, enraizadas nos princípios históricos fundamentais da educação aberta e das universidades populares.

No entanto, a Educação Aberta também se alinhou a versões tecnocratas do neoliberalismo, conduzindo os “mercados” da educação superior a “mascarar” alianças com a economia do bem-estar a partir de noções de “inovação da aprendizagem” fundamentadas na autodireção, despersonalização do valor acadêmico e separação de “produtos” e serviços educacionais. Durante as ocupações recentes no Reino Unido, Canadá e outros lugares na Europa, os estudantes que resistiram à reestruturação neoliberal das universidades foram visceralmente francos acerca da necessidade de mudanças fundamentais na governança universitária, e pediram sistemas universalmente acessíveis e não hierárquicos.

A visão da educação aberta como *ferramenta* esvazia o sentido propriamente simbólico da aprendizagem e da pedagogia, substituindo-as por um conteúdo meramente prático e sacrificando, assim, a compreensão de como as subjetividades são refeitas ou renegociadas quando e se as normas e práticas mudam. A visão de um sistema instrumental de propriedade educacional fundamentado em um discurso muito conhecido, embora muitas vezes criticado, de igualdade, liberdade e progresso, pode ser visto como

uma tentativa velada de impor uma determinada prática na maior parcela possível do mundo. Em vez de abrir um verdadeiro espaço para práticas culturais alternativas, as práticas “oficiais” também podem reinscrever a própria responsabilidade e responsabilização que as autoridades educacionais e as estruturas empresariais tradicionalmente assumiram.

Além da promoção de “marcas de elite” e da preocupação com medidas padronizadas de avaliação externa de instituições e programas, a responsabilidade social na melhoria acadêmica ou pedagógica pode convidar mais perspectivas para a análise crítica de como as tensões políticas e educacionais estão sendo negociadas em face dos imperativos postos por contextos e relevância cultural, resiliência comunitária, pedagogia sociocultural ou mesmo conhecimento público (ver também SINGH, 2010). No entanto, se a melhoria está na adoção de práticas reflexivas, cursos “massivos” e analíticas vinculados a uma visão teleológica da tecnologia e da inovação também podem perder qualquer potencial que possam ter para ligar a educação ao pensamento crítico, bem como a aprendizagem a uma mudança social democrática.

Tentei abrir espaço para um debate crítico e historicamente informado, bem como pautas de pesquisa que expliquem as tensões e contradições entre a abertura, o valor e a tecnologia das mídias, localizadas, em particular, nos seguintes aspectos: advocacia e promoção dentro de uma política cultural da educação “saturada” com mídias; um espectro mais amplo de variedades de aprendizagem dentro de esferas de pedagogia alternativas e resistência.

AGRADECIMENTOS

Parte da pesquisa relatada nesse estudo foi financiada pela Fundação William e Flora Hewlett dentro do projeto *Open Learning Networks* (*Open University* do Reino Unido e *Carnegie Mellon University*, 2009-2012).

Agradeço aos meus entrevistados por compartilhar ideias. Agradeço também a David Kernohan, Giselle Ferreira e Robin Goodfellow por seus construtivos comentários ao longo da escrita deste artigo.

Referências

ALEVIZOU, P. Open Education Resources. In: CONOLE, G.; ALEVIZOU, P. (Org.). *A Literature Review of the Use of Web 2.0 in Higher Education*. Londres: Higher Education Academy, p. 70–83, 2010. Disponível em: <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/Conole_Alevizou_2010.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. P. (2012) Open to interpretation? Productive frameworks for understanding audience engagement with open educational resources. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 9, n. 18, p. 3–19, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/433/1>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution: A Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, PARIS, UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Philip_Altbach/publication/225084084_Trends_in_Global_Higher_Education_Tracking_an_Academic_Revolution/links/551ac4020cf251c35b4f5d0d.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

ANON. *The Cape Town open education declaration*. Cidade do Cabo, 2007. Disponível em: <www.cape-town-declaration.org>. Acesso em: 15 mai. 2015.

ARCHER, W.; GARRISON, D. R.; ANDERSON. Adopting disruptive technologies in traditional universities: Continuing education as an incubator for innovation. *Canadian Journal of University Continuing Education*, v. 25, n. 1, p. 13–30, 1999.

ARVIDSSON, A.; PEITERSEN, N. *The Ethical Economy: Rebuilding Value after the Crisis*. Nova Iorque: Columbia University Press, 2013.

ATKINS, D. E.; BROWN, J. S.; HAMMOND, A. L. *A review of the Open Educational Resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities*, report, The William and Flora Hewlett Foundation, 2007. Disponível em: <http://www.oerdeserves.org/wp-content/uploads/2007/03/a-review-of-the-open-educational-resources-oer-movement_final.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BAGGALEY, J. MOOCs: Digesting the facts. *Distance Education*, v. 35, n. 2, p. 159–63, 2014.

BALFOUR, P. S. Assessing writing in MOOCs: Automated essay scoring and calibrated peer-review. *Research and Practice in Assessment*, v. 8, n. 1, p. 40–48, 2013.

BAUWENS, M.; KOSTAKIS. From the communism of capital to capital for the commons: Towards an open co-operativism. *tripleC: Communication, Capitalism and Critique*, v. 12, n. 1, p. 356–61, 2014.

BENKLER, Y. (2005), *Common wisdom: Peer production of educational materials*. Center for Open and Sustainable Learning, 2005. Disponível em: <http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Y. *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven: Yale University Press, 2006.

BRIDGER, J.; ALTER, T. The engaged university, community development, and public scholarship. *Journal of Higher Education Outreach And Engagement*, v. 11, n. 1, p. 163–78, 2006.

BROWN, J. S.; 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.

BULFIN, S.; PANGRAZIO, L.; SELWYN, N. Making “MOOCs”: The construction of a new digital higher education within news media discourse. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 15, n. 5, 2014 Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/rt/prINTERfriendly/1856/3072>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CASTELLS, M. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Volume 1: The Rise of the Network Society. 2. ed. Oxford: Wiley Blackwell, 2010.

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.

COOMBE, J. R.; HERMAN, A. Rhetorical virtues: Property, speech and the commons on the World-Wide Web. *Anthropological Quarterly*, v. 77, n. 3, p. 559–74, 2004.

COTÉ, M.; DAY, R.; DE PEUTER, G. Utopian pedagogy: Creating radical alternatives in the neoliberal age. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, v. 29, n. 4, p. 317–36, 2007.

COULDRY, N. *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*. Cambridge: Polity, 2012.

DAVIES, B.; GOTTSCHÉ, M.; BANSEL, P. The rise and fall of the neoliberal university'. *European Journal of Education*, v. 41, n. 2, p. 305–19, 2006.

DE ANGELIS, M.; HARVIE, D. “Cognitive Capitalism” and the rat race: How capital measures immaterial labour in British universities. *Historical Materialism*, v. 17, n. 3, p. 3–30, 2009.

DEMOS. *The Edgeless University*. 2009. Disponível em: <www.demos.co.uk/publications/the-edgeless-university>. Acesso em: 15 mai. 2015.

DINTZER, R. F.; GRELAUD, L. Le Mouvement des Universités populaires. *Le Mouvement Social*, n. 35, p. 3–29, 1961.

DURKEIM, E. The role of universities in the social education of the country. *Minerva*, v. 14, n. 3, p. 380–88, 1976.

DYER-WITHEFORD, N. Cognitive capitalism and contested campus. In: COX, J.; KRISA, J. (org.) *Engineering Culture: On the Author as Digital Producer*. Brooklyn, NY: Autonomedia, p. 71–93, 2005.

_____, N. Commonism. *Turbulence*, 1. Disponível em: <<http://turbulence.org.uk/turbulence1/communism>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

EBBEN, M.; MURPHY S. J. Unpacking MOOC scholarly discourse: A review of Nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*, v. 39, n. 3, p. 328–45, 2014.

FEENBERG, A. A critical theory of technology: An overview. *Tailoring Biotechnologies*, v. 1, n. 1, p. 47–64, 2005.

FERREIRA, G. M. S. De conteúdo a recurso, prática e pedagogia: sobre o movimento REA e suas ramificações. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 9, n. 18, p. 20–40, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/432/2>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FINLAYSON, G. The end of the university: Politics and higher education in Britain since 1979. In: KEMP, P.; SORENSEN, A. (Org.). *Politics in Education: Philosophy of Education*. Berlin: Lit-Verlag, p. 9–20, 2012.

FOUCAULT, M. *The History of Sexuality*. Volume 1. Harmondsworth: Penguin, 1981.

_____. M. Truth, power, self. In: MARTIN, L. H.; GUTMAN, H.; HUTTON, P. H. (Org.). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Londres: Tavistock, p. 9–15, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Nova Iorque: Seabury Press, 1970.

FUCHS, C. A contribution to the critique of the political economy of transnational informational capitalism. *Rethinking Marxism*, v. 21, n. 3, p. 387–402, 2009.

FUCHS, C.; DYER-WITHERFORD, N. Karl Marx @ internet studies. *New Media & Society*, v. 15, n. 5, p. 782–96, 2013.

GARTNER, C. P. 2010 Hype Cycle. Press release, 7 out. 2010. Disponível em: <<http://www.gartner.com/newsroom/id/1447613>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

GIROUX, H. *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, CO: Paradigm, 2007.

_____. H. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. 2. ed. Londres: Routledge, 2008.

GOODFELLOW, R.; LEA, (Org.). *Literacy in the Digital University: Learning as Social Practice in a Digital World*. Londres: Routledge, 2012.

GUNTRAM, G. (Org.). *Open educational practices and resources*. OLCOS Roadmap 2012. Salzburg: OLCOS, 2007. Disponível em: <<http://www.olcos.org/english/roadmap/>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

HALL, R. For a political economy of Massive Open Online Courses. *Learning, Media and Technology*, v. 40, n. 3, p. 265–286, 2015.

HALL, R.; WINN, J. Questioning Technology in the Development of a Resilient Higher Education. *E-Learning and Digital Media*, v. 8, n. 4, p. 343–56, 2011.

HAMILTON, E.; FEENBERG, A. The technical codes of online education. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, v. 9, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v9n1/hamilton.html>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

HATAKKA, M. Build it and they will come? – Inhibiting factors for reuse of open content in developing countries. *EJISDC – The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, v. 37, n. 5, p. 1–16, 2009. Disponível em: <<http://www.ejisdc.org/ojs2/index.php/ejisdc/article/view/545/279>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

HEEKS, R. ICT4D 2.0: The next phase of applying ICT for international development. *Computer*, v. 6, n. 4, p. 26–33, 2008.

HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL OF ENGLAND (HEFCE). *Shared services: The benefits for higher education institutions*, Circular letter no. 20/2006, 10 August, 2006. Disponível em: <http://www.hefce.ac.uk/pubs/circlets/2006/cl20_06/>. Acesso em: 15 mai. 2015.

HEMMI, A.; BAYNE, S.; LAND, R. The appropriation and repurposing of social technologies in higher education'. *Journal of Computer Assisted Learning*, p. 25, n. 1, pp. 19–30, 2009.

HEWLETT FOUNDATION. *Open educational resources initiative: 2009 report*. 2009. Disponível em: <<http://www.hewlett.org/download?guid=773880cd-54de-102c-ae2b-0002-b3e9a4de>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

HYLÉN, J. *Open Educational Resources: Opportunities and Challenges*, Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2006. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/5/47/37351085.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

HYLÉN, J.; VAN DAMME, D.; MULDER, F.; D'ANTONI, S. *Open Educational Resources: Analysis of responses to the OECD Country Questionnaire*. OECD Education Working Papers, No. 76, Paris: OECD Publishing, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k990rjhvtlv-en>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

IYOSHI, T.; KUMAR, M. S. V. Introduction. In: IYOSHI, T.; KUMAR, M. S. V. (org.) *Opening up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press, pp. 1–9, 2008.

JENSEN, K. B. Definitive and sensitizing conceptualizations of mediatization. *Communication Theory*, v. 23, n. 3, p. 203–22, 2013.

JESSOP, B. The state and the contradictions of the knowledge-driven economy. In: BRYSON, J. R.; DANIELS, P. W.; HENRY, N. D.; POLLARD, J. (org) *Knowledge, Space, Economy*. Londres: Routledge, p. 63–78, 2000.

JISC. *Briefing paper on open educational resources*. 2009. Disponível em: <www.jisc.ac.uk/media/documents/funding/2008/12/oerbriefingv4.doc>. Acesso em: 15 mai. 2015.

KAMENETZ, A. *DIY U: Edupunks, Edupreneurs, and the Coming Transformation of Higher Education*, New York: Chelsea Green Publishing, 2010.

KATZ, R.; OBLINGER, D. The 'E' is for Everything: E-Commerce, e-Business and E-Learning in the Future of Higher Education. *Educause Leadership Strategies*, No. 2. São Francisco: Jossey-Bass, Educause & Pricewaterhouse Coopers, 2000.

KELLNER, D. Technological transformation, multiple literacies, and there-visioning of education'. *E-Learning*, v. 1, n. 1, p. 9–37, 2004.

KELTY, C. M. Culture's open sources: Software, copyright, and cultural critique. *Anthropological Quarterly*, v. 77, n. 3, p. 499–506, 2004.

KNOX, J. Five critiques of the Open Educational Resources movement. *Teaching in Higher Education*, v. 18, n. 8, p. 821–32, 2013.

_____. J. Digital culture clash: "Massive" education in the e-learning and digital cultures MOOC. *Distance Education*, v. 35, n. 2, p. 164–77, 2014.

LEINONEN, T.; VADÉN, T.; SUORANTA, J. Learning in and with an open wiki project: Wikiversity's potential in global capacity building'. *FirstMonday*, v. 14, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://firstmonday.org/article/view/2252/2093>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

LEVIDOW, L. Marketizing higher education: Neoliberal strategies and counter-strategies. In ROBINS, K.; WEBSTER, F. (Org.). *The Virtual University? Knowledge, Markets and Management*. Oxford: Oxford University Press, p. 227–48, 2002.

LEWIN, T. (2012), Instruction for masses knocks down campus walls'. *The New York Times*, 5 March 2012. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html?pagewanted=all>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

MARSHALL, S. Exploring the ethical implications of MOOCs. *Distance Education*, v. 35, n. 1, p. 250–62, 2014.

MASSCHELEIN, J.; QUAGHEBEUR, K. Participation for better or for worse'. *Journal of Philosophy of Education*, v. 39, n. 1, p. 52–65, 2005.

MCGILL, L.; FALCONER, I.; BEETHAM, H.; LITTLEJOHN, A. *JISC/HE Academy OER Programme: Phase 2 Synthesis and Evaluation Report*, Bristol: JISC, 2011. Disponível em: <<https://oersynth.pbworks.com/w/page/46324015/UKOER%20Phase%20%20final%20report>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

MITCHELL, K. (Org.). *Practicing Public Scholarship*. Chichester: John Wiley and Sons, 2008.

NOBLE, D. *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*. Toronto: Between the Lines Press, 2002.

OECD. *Giving knowledge for free: The emergence of Open Educational Resources*. Paris: OECD, 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/41/0,3343,en_2649_35845581_38659497_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 15 mai. 2015.

PAAVOLA, S.; LIPPONEN, L.; HAKKARAINEN, K. Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 4, p. 557–76, 2004.

PEARCE, W. *Open access and MOOCs follow the money*. 2013. Disponível em: <<http://blogs.nottingham.ac.uk/makingsciencepublic/2013/02/27/open-access-and-moocs-follow-the-money/>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

PETERS, S. J. Reconstructing civic professionalism in academic life: A response to Mark Wood's paper, "From Service to Solidarity". *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, v. 8, n. 2, p. 183–98, 2003.

PETERS, S. J.; JORDAN, N. R.; ADAMEK, M.; ALTER, T. R. *Engaging Campus and Community: The Practice of Public Scholarship in the State and Land-Grant University System*. Dayton, OH: Kettering Foundation Press, 2005.

POPE, J. What are MOOCs good for? *MIT Technology Review*, 15 dez. 2014. Disponível em <<http://www.technologyreview.com/review/533406/what-are-moocs-good-for/>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

POUJOL, G. Éducation Populaire: Une Histoire Française. *Hermès, La Revue*, n. 42, p. 126–130, 2005.

RIZVI, S.; DONNELLY, K.; BARBER, M. *An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead*. Londres: IPPR, 2013. Disponível em: <<http://www.ippr.org/publications/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

RHOADS, R. A.; BERDAN, J.; TOVEN-LINDSEY, B. The Open Courseware movement in higher education: Unmasking power and raising question about the movement's democratic potential. *Educational Theory*, v. 63, n. 1, p. 87–109, 2013.

RUMBLE, G. Labour market theories and distance education: Industrialization and distance education. *Open Learning*, v. 10, n. 1, p. 10–20, 1995.

SANTOS, A. The discourses of OERs: How flat is this world?. *Journal of Interactive Media in Education*, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/26616/1/JIME_-_The_Discourses_of_OERs.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

SEFTON-GREEN, J. (2011) Cultural studies and education. *Cultural Studies*, v. 25, n. 1, p. 55–70, 2011.

SELWYN, N. The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 23, n. 2, p. 83–94, 2007.

_____. N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Londres: Continuum, 2011.

_____. N. Discourses of digital "Disruption" in education: A critical analysis. Comunicação apresentada em *Fifth International Roundtable on Discourse Analysis*, City University, Hong Kong, 23–25 mai. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/4147878/Discourses_of_digital_disruption_in_education_a_critical_analysis>. Acesso em: 15 mai. 2015.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearnspace*, 2004. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Knowing Knowledge. *Elearnspace*, 2006. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

SINGH, M. Quality assurance in higher education: Which pasts to build on, what futures to contemplate? *Quality in Higher Education*, v. 16, n. 2, p. 189–94, 2010.

SOCIAL SCIENCE CENTRE. An experiment in free, co-operative higher education. *Radical Philosophy*, v. 182, n. 2, p. 66–67, 2013.

THOMPSON, B. J. *Books in the Digital Age*. Cambridge: Polity Press, 2005.

UNESCO. *UNESCO promotes new initiative for free educational resources on the Internet*. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/news_en/080702_free_edu_ress.shtml>. Acesso em: 15 mai. 2015.

UNWIN, T. Towards a framework for the use of ICT in teacher training in Africa. *Open Learning*, v. 20, n. 2, p. 113–30, 2005.

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR US *Labor Department encourages applications for Trade Adjustment Assistance Community College and Career Training Grant Program*. 2001. Disponível em: <www.dol.gov/opa/media/press/eta/eta20101436.htm>. Acesso em: 15 mai. 2015.

VAN DIJCK, J. *Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VERDEGEM, P.; FUCHS, C. Towards a participatory, cooperative and sustainable Information Society? *Nordicom Review*, v. 34, n. 2, p. 3–18, 2013.

WALLHAUS, R. A. (2000) E-learning: From institutions to providers, from students to learners'. In: KATZ, R.; OBLINGER, D. (org) *The 'E' is for Everything: E-Commerce, E-Business and E-Learning in the Future of Higher Education*. Educause Leadership Strategies 2. São Francisco: Jossey-Bass, Educause & Pricewaterhouse Coopers, p. 21–52, 2000.

WEINBREN, D. "Filled with good social democrats": The Open University and the development of the knowledge economy, 1969–1989. *Journal of the World Universities Forum*, v. 5, n. 2, p. 89–98, 2012.

WELLER, M. *The Digital Scholar: How Technology is Transforming Scholarly Practice*. Londres: Bloomsbury, 2011.

WINN, J. Open education: From the freedom of things to the freedom of people. In: STEVENSON, H.; BELL, L. Bell; NEARY, M. (Org.). *Towards Teaching in Public: Reshaping the Modern University*. Londres: Continuum, p. 133–83, 2012.

WINN, J.; NEARY, M. Open education, common(s), communism and the new common wealth. *Ephemera Journal*, v. 12, n. 4, p. 406–22, 2012.

WINN, J. Open Education and the emancipation of academic labour. *Learning, Media and Technology*, v. 40, n. 3, p. 385–404, 2015.

WOOD, M. From service to solidarity: Engaged education and democratic globalization. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, v. 8, n. 2, p. 165–82, 2003.

YAPA, L. Public scholarship in the postmodern university. *New Directions for Teaching and Learning*, v. 105, n. 1, p. 73–83, 2006.

Submissão encomendada pelo Conselho Editorial