

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CURRÍCULO: HIPERTEXTO COMO PERSPECTIVA DE FLEXIBILIDADE E DESIGN PEDAGÓGICO

Mary Valda Souza SALES¹

Emanuel do Rosário SANTOS NONATO²

RESUMO

Este estudo constitui uma construção teórica em torno da EaD seus tipos, metodologias e tecnologia, do currículo e suas diversas possibilidades de constituição experiencial, tendo o hipertexto como base para se pensar em perspectivas mais abertas e ampliadas para o desenvolvimento de práticas curriculares, principalmente, na EaD a partir da constituição de design pedagógico que possibilite o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da inventividade e, ao mesmo tempo, possam implicar os sujeitos no processo formativo. As discussões sobre o currículo propostas aqui não se circunscrevem apenas à EaD, pois a proposta de pensar o currículo sob a chave de análise da EaD e dos design pedagógicos que o conformam na ambiência *on-line* constitui um passo teórico importante no sentido de validar os caminhos próprios da EaD, demonstrando o quanto essa modalidade tem a contribuir para a Educação em termos de aportes teórico-metodológicos os quais podem ser integrados à educação presencial, seja pela via da importação, seja pela via da hibridização das modalidades na linha do *blended learning*. Portanto, este estudo é uma reflexão acerca das diversas possibilidades apresentadas pela EaD enquanto Educação mediada pelas tecnologias para um repensar das perspectivas de currículo e metodologia desenvolvidas no contexto da formação de maneira geral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Currículo; *Design* pedagógico; Hipertexto; Tecnologias.

DISTANCE EDUCATION AND CURRICULUM: HYPERTEXT AS A PERSPECTIVE OF FLEXIBILITY AND PEDAGOGICAL DESIGN

ABSTRACT

This essay is a theoretical approach regarding types of distance education, methodologies and technologies, and various possibilities of experiential constitution of the curriculum in which hypertext is a fundamental aspect to conceive open and expanded perspectives to develop curricular practices mainly in distance education courses, through the construction of a pedagogical design able to promote autonomy, creativity, inventiveness and, at the same time, engage the subjects in the pedagogical process. The conceptions of curriculum addressed in this paper are not restricted to distance education. The perspective of analysis of the curriculum according to distance education principals and the

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, pesquisadora no campo do currículo, formação, educação a distância, tecnologia educacional e digitais, prática pedagógica e inovação. Professora Adjunta do Departamento de Educação I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (mestrado e doutorado), no qual é professora permanente. Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, EaD e Currículo (ForTEC). E-mail: maryssales@gmail.com

² Possui graduação em Letras Vernáculas com Inglês, Especialização em Literatura, Mestrado em Educação e Contemporaneidade) e Doutorado em Difusão do Conhecimento. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Educação I, vice-líder do grupo de pesquisa FORTEC e Coordenador do Núcleo de Extensão e Assuntos Estudantis da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente como docente e pesquisador nos seguintes temas: TIC, Educação e TIC, hipertexto, hiperleitura e Educação a Distância. E-mail: ersnonato@gmail.com

=====

pedagogical designs that make up an on line learning environment is an important theoretical approach in order to validate distance education own procedures. It demonstrates the contributions of distance education to the educational processes in the theoretical and methodological fields that may be added to traditional education when it imports distance education practices and when it hybridizes the educational process in blended learning approaches. This essay exams many possibilities presented by distance education considered as education with technological mediation in order to reanalyze the perspectives of curriculum and methodology developed in the context of the educational process.

KEYWORDS: *Distance education; Curriculum; Pedagogical design; Hypertext; Technologies.*

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y CURRÍCULO: HIPERTEXTO COMO PERSPECTIVA DE FLEXIBILIDAD Y DE DISEÑO PEDAGÓGICO

RESUMEN

Este estudio constituye una construcción teórica en torno de la EaD, sus tipos, metodologías y tecnología, del currículo y sus diversas posibilidades de constitución experiencial, teniendo el hipertexto como base para pensar en perspectivas más abiertas y ampliadas para el desarrollo de prácticas curriculares, principalmente, en la EaD a partir de la constitución del diseño pedagógico que posibilite el desarrollo de la autonomía, de la creatividad, de la inventiva y, al mismo tiempo, puedan implicar los sujetos en el proceso formativo. Las discusiones sobre el currículo propuesta acá no se circunscriben solamente a la EaD, pues la propuesta de pensar el currículo bajo la clave de análisis de la EaD y de los diseños pedagógicos que lo conforman en el ambiente on-line constituye un paso teórico importante en el sentido de validar los caminos propios de la EaD, demostrando lo cuanto esa modalidad tiene a contribuir para la educación en términos de aportes teórico-metodológicos los cuales pueden ser integrados a la educación presencial, sea por la vía de importación, sea por la vía de la hibridación de las modalidades en la línea del blended learning. Por lo tanto, este estudio es una reflexión sobre las diversas posibilidades presentadas por la EaD, como educación mediada por las tecnologías para un repensar de las perspectivas del currículo y metodología desarrolladas en el contexto de la formación de manera general.

PALABRAS CLAVE: *Educación a distancia; Currículo; Diseño pedagógico; Hipertexto; Tecnologías.*

1 INTRODUÇÃO

Os percursos que a Educação trilhará neste século estão indissociavelmente ligados a sua capacidade de responder à dinâmica do vivido, tornando-se mais um instrumento de construção do potencialmente necessário à vida como ela se vai conformando, no diálogo entre as potências criativas do homem e as contingências que as limitam e impulsionam em uma contradição insuperável, e menos um instrumento de reproposição das estruturas calcificadas pela prática.

No campo da construção e difusão do conhecimento, as referências totalizantes do projeto da Modernidade foram definidoras para a implantação de um modelo de organização

disciplinar do conhecimento que, a partir dos fundamentos do método científico, estruturou o currículo como uma estratégia de reprodução do conhecimento técnico-científico com objetivos de formação (construção de conhecimento capaz de retroalimentar a Ciência Moderna, conservando as engrenagens que sustentam a relação entre Capitalismo e Tecno-Ciência) e de instrumentalização e controle (construção de habilidades técnicas que permitissem a otimização das funções operacionais no Capitalismo Industrial e a manutenção do *status quo*), isto é, como um instrumento de adestramento social plenamente articulado entre o Capitalismo Industrial, como modelo socioeconômico em expansão, e o Neopositivismo, como premissa epistemológica.

Enquanto o modelo societário continuava a fornecer o substrato sólido ao currículo disciplinar e a educação formal (presencial e escolar) permanecia plenamente capaz de sustentar e retroalimentar o sistema, as tensões internas do campo do currículo permaneceram sempre mais ou menos circunscritas aos círculos acadêmicos e aos órgãos reguladores dos sistemas de ensino.

Outrossim, as transformações econômicas e sociais advindas da reestruturação do Capitalismo mediante a implementação do Modo Informacional de Produção (CASTELLS, 2002; 2005), aliadas aos desdobramentos societários dessa dinâmica de ruptura/reordenamento do projeto moderno/iluminista, na linha do que Bauman (2001) chama de “modernidade líquida”, bem como rupturas no modelo de racionalidade, migrando para uma racionalidade prática fundada na “faculdade subjetiva” (HABERMAS, 2011), criaram as condições de fundo para que as questões do currículo pudessem entrar em debate no âmbito de um questionamento mais sistêmico sobre a funcionalidade da educação e da escola, sobre a formação e o projeto societário a que o currículo está vinculado.

Nesse contexto, também a Educação a Distância (EaD), ainda que com as limitações com as quais as diversas gerações da EaD tiveram de conviver (MOORE e KEARSLEY, 2007), mostrou-se incapaz de efetivamente tensionar o campo do currículo, uma vez que a preocupação na EaD, desde a década de 1970, era saber que tecnologia possibilitaria o desenvolvimento a contento dos processos de ensinar e aprender de maneira que o conhecimento pudesse ser trabalhado de forma contextualizada e objetivada nos projetos de cursos. No campo do currículo na EaD, parecia suficiente a transposição das matrizes presenciais para os cursos a distância: a mediação tecnológica era o foco.

Contudo, a reconfiguração do Sistema Capitalista a partir da emergência do Modo Informacional de Produção desdobra-se nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que se tornaram fator decisivo na configuração da “sociedade em rede” (CASTELLS, 2005) e na diluição de estruturas pesadas e sólidas do projeto moderno que Bauman (2001) sintetiza no conceito de Modernidade Líquida.

Por óbvio, tais desdobramentos epistemológicos, sociológicos, econômicos e tecnológicos não deixaram de ter impactos no campo da Educação. Notadamente na EaD, as TIC marcam uma virada tecnológica responsável por mudança geracional na EaD (MOORE e KEARSLEY, 2007) com consequências não apenas modais, mas pedagógicas, em linha com as novas condições socioeconômicas e os parâmetros filosóficos de validação do conhecimento e do modo de produzi-lo e difundi-lo.

Esse fenômeno e a emergência das tecnologias digitais, que pode ser observado em praticamente todos os campos da atividade humana neste primeiro quadrante do século XXI, foi assumido na educação a partir de uma dupla perspectiva: a) a mediação tecnológica em processos educacionais que se assumem como presenciais, movendo-se, ainda que lentamente, em direção ao hibridismo intermodalⁱ; b) a invasão das tecnologias digitais no universo de processos educacionais a distância, provocando a mais recente mudança geracional na EaD. Em ambos os casos, o currículo foi fortemente impactado.

Talvez em virtude do preconceito que ainda marca a EaD no Brasil, notadamente no âmbito da educação formal, talvez pela segregação estrita que a legislação educacional brasileira estabelece entre a educação a distância e a educação presencialⁱⁱ, os processos de hibridação que se manifestam de modo tão natural em outras esferas da vida social, mesclando processos e procedimentos mediados por tecnologia digital com congêneres “analógicos”, permanecem lentos e desarticulados no campo da educação, mantendo a ideia de educação híbridaⁱⁱⁱ apenas no plano das possibilidades ou, quando muito, das realidades experimentais e pontuais.

A emergência da quinta geração da EaD e a compreensão de que as potencialidades das tecnologias digitais e da *Internet* estimulam “novas ideias (SIC!) a respeito de como organizar o ensino a distância” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 47) conduziram ao tensionamento sobre os modos de produção do conhecimento e, conseqüentemente, sobre o currículo, na medida em que ele se constitui em um instrumento que orienta e propõe o trabalho educativo com o conhecimento.

Desse modo, no contexto de liquidez que marca os processos sociais na contemporaneidade com reflexos naturais no campo da educação, propomos aqui uma reflexão em torno da compreensão de um currículo flexível e hipertextual que possibilite, no bojo de desenhos pedagógicos de cursos a distância, o uso potencial dos mais variados recursos das tecnologias digitais nos processos comunicacionais e interacionais dos cursos, visto que as experiências de EaD não autorizam mais uma visão estática e desarticulada/desarticuladora do currículo.

2 CURRÍCULO, FLEXIBILIDADE E LIQUIDEZ

O pensar sobre o currículo no contexto da EaD passa pela compreensão do impacto que a modalidade tem sobre a persecução do currículo. Ainda que, no campo da EaD, o movimento inicial do currículo tenha sido sua transplantação dos cursos presenciais para os cursos na modalidade EaD sem considerar a natureza hipertextual da construção do conhecimento^{iv} tão fortemente marcada nessa modalidade, o currículo nos cursos em EaD será sempre moldado a partir da natureza flexível e hipertextual da EaD.

Neste ponto, é fundamental compreender que “a natureza rizomática e dialógica do hipertexto desenrijece o currículo e abre a proposta curricular à dinâmica de múltiplos percursos hipertextuais que caracteriza o hipertexto” (NONATO e SALES, 2014, p. 1.937), conduzindo assim a uma percepção de currículo contextualizado, dialético e dialógico, isto é, hipertextual. Embora essa compreensão de currículo não seja em absoluto incompatível com os cursos presenciais, ela reflete com precisão as forças centrípetas com as quais as contingências da “sociedade em rede” (CASTELLS, 2005) se impõem sobre o currículo no âmbito da EaD e as forças centrífugas com as quais as TIC, como componentes intrínsecos da EaD como é concebida/ofertada hoje, pressionam o currículo dos cursos EaD.

Nessa direção, Lima Jr. (2005) afirma que o currículo, como tecnologia proposicional, assume características do que é hipertextual uma vez que, mediado pelas TIC, ele possibilita aos atores curriculares o acesso a diversas oportunidades de observar e conhecer o mundo a sua volta, produzir, interagir e difundir conhecimentos, saberes e informações, de modo que as práticas curriculares sejam modeladas no contexto da formação, contribuindo com uma proposição de currículo flexível, numa perspectiva de formação autônoma e autoral a partir das demandas contemporâneas.

=====

Conquanto essa discussão não esteja circunscrita à EaD, como dissemos acima, a compreensão de que um currículo hipertextual se adequa sobremaneira ao movimento sistêmico da EaD no contexto da liquidez dos espaços (BAUMAN, 2001) e da interconexão dos sujeitos em redes (CASTELLS, 2005) remete-nos a afirmar que o currículo que a EaD demanda – e não raro condiciona – no contexto da dinamicidade, flexibilidade, fluidez, hipertextualidade e liquidez de suas estruturas está em linha com aquilo que Doll Jr. (2002, p. 178) chama de “natureza construtiva e não-linear de um currículo pós-moderno”, mesmo que ainda não atenda às demandas cotidianas vivenciadas nas práticas curriculares em um contexto no qual as TIC funcionam como o “carro chefe”, como o elo de comunicação, produção e difusão do conhecimento, de interação e de experientiação entre os sujeitos.

A necessidade de propor um currículo que dialogue com a dinâmica de interconexões em rede torna-se ainda mais demandante e, de certo modo, desconcertante ao reconhecermos que “a arte de viver em um mundo ultrassaturado (SIC!) de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver” (BAUMAN, 2009, p. 667). Assim, o desafio do currículo é também o desafio de aprender a viver nesse novo contexto.

Por seu turno, o currículo hipertextual experienciado e vivificado em rede possibilita a implementação de etapas e momentos definidos pelos sujeitos da formação, em lugar de estruturas curriculares fragmentadas, desconexas e limitadoras. Na perspectiva do hipertexto, esses sujeitos definem as etapas, executam-nas a partir de dimensões que se sobrepõem, conectam-se e interpenetram-se a partir dos objetivos, intenções, desejos e demandas do processo educativo, no sentido de a pesquisa, a criatividade e a autonomia serem fundamentos que anulam a linearidade e a hierarquia da abordagem de conceitos, pontos de vista, informações e conhecimentos, minando o obstáculo inicial da disciplinaridade.

Essas são inquietações demandantes! Esse esforço passa necessariamente pela ruptura das práticas pedagógicas presenciais hegemônicas (NONATO e SALES, 2012), o que nos levará ao que ainda estabelecem os paradigmas para a concretização do currículo e mesmo sua concepção, ainda que em contextos educacionais contemporâneos, principalmente na EaD: o imaginário dos sujeitos do currículo continua definido por parâmetros tradicionais, parâmetros herdados da modernidade “sólida” que buscava propor princípios duradouros (BAUMAN, 2009) no campo dos conceitos e procedimentos, e espaços controlados propícios à “prática

individual da civilidade” (BAUMAN, 2001, p. 112), negando assim, as possibilidades de interação, troca, autonomia e autoria dos sujeitos no processo educativo.

Não obstante tudo isto, o movimento curricular ganha força e fôlego com o advento das TIC, apresentando para a experiência curricular a possibilidade de rompimento com os dogmas da Ciência Moderna como único fio condutor possível e permitindo-se, mesmo com a disciplinaridade do conhecimento escolar, desenvolver práticas curriculares que sejam libertas das fronteiras e das amarras da linearidade objetiva de organização do conhecimento educacional nos moldes estruturados pelo neopositivismo e introjetados no currículo tradicional.

Neste ponto, as alternativas de educação que se abrem articulam soluções de EaD e/ou investimentos em modelos híbridos de educação que bem podem ser concebidos como desdobramentos da EaD ou superação da dicotomia educação a distância/educação presencial. Na primeira perspectiva, a educação híbrida é a importação para a educação presencial de aspectos da EaD ou de possibilidades de mediação pedagógica através das TIC, sem contudo tocar a separação conceitual e legal entre a EaD e a educação presencial; na segunda, a educação híbrida é a “era pós-EaD” na qual a dicotomia presencialidade/a distância é superada por modelos flexíveis que se conformam a partir das necessidades dos estudantes e dos desenhos metodológicos mais convenientes à melhor abordagem de um conteúdo dado, em oposição aos modelos *prêt-à-porter* (presenciais ou a distância) de educação nos quais o estudante precisa enquadrar suas necessidades no molde ofertado e o *design* pedagógico abre mão de possibilidades potencializadoras do processo ensino-aprendizagem, principalmente, no que se refere ao “trato” pedagógico do conhecimento.

O descolamento das dimensões de espaço/tempo com a constituição de artefatos, na sua grande maioria de natureza digital, capazes de transformar o tempo em dimensão condicionada da operacionalidade técnica na relação espaço/tempo, completa-se com a constituição de espaços virtuais que, despidos de seu marcador físico, colocam o espaço como construído do encontro nos vários graus de controle objetivo que os sujeitos possam ter sobre ele. Espaço/tempo se reencontram em uma nova dimensão: a virtualidade. Tal descolamento tem grande impacto no campo do currículo.

Nesse sentido, a *Internet* criou um espaço novo no qual a vida civil pode ser modulada e controlada. Nela, pode-se viver a “civilidade” que o encontro com o estranho implica, espaço

no qual os “estranhos têm a chance de se encontrar em sua condição de estranhos, saindo como estranho do encontro casual que termina de maneira tão abrupta quanto começou” (BAUMAN, 2001, p. 111). Nela isto pode ser permitido ou não, dependendo apenas do controle que cada sujeito tenha sobre as redes que cria e/ou das quais participa. É nessa perspectiva que pensamos o currículo em movimento, constituído e constituindo-se nas relações, fora da linearidade modeladora do projeto tradicional de educação.

As trilhas digitais da *Internet*, as redes sociais dentre elas as mais significativas, criam um novo espaço de encontro, possibilitam esse deslocar do espaço de (des)encontro do plano físico das cidades para, não excludentemente, o espaço digital das redes. Tal desdobramento atinge a educação e o currículo na medida em que descola as práticas pedagógicas apenas do espaço “purificado” da sala de aula formal, abrindo-as às possibilidades de intersociabilidade controlada da *Internet*, mas também por colocar ao currículo o desafio de se configurar a partir de uma rede articulada por sujeitos não necessariamente comprometidos sistemicamente com o objetivo único do processo educativo e com o acesso aberto ao conhecimento, posto que, mesmo limitado pelo currículo de formação, ele não o é pelo currículo de atuação, uma vez que a fronteira não se constitui no limite da disciplina e sim no objetivo de aprendizagem ou de descoberta do sujeito no movimento formativo.

O currículo se abre agora às tensões da efemeridade e da transitoriedade que os espaços digitais conformam, colocando assim uma reflexão contundente em relação ao valor da fronteirização disciplinar do conhecimento, vez que na liquidez a fronteira não existe, ou melhor, não persiste. As possibilidades que as tecnologias digitais apresentam para os processos educativos tornam as fronteiras invisíveis, a medida em que o acesso, a apropriação, a transformação, a produção e a difusão do conhecimento não são mais delimitados soberanamente pelo currículo e pelos espaços educativos.

Nesse sentido, a discussão sobre EaD tangencia inúmeras problemáticas educacionais para além daquelas mais propriamente circunscritas às singularidades da EaD. Consoante essa premissa, é difícil conceber uma reflexão no campo da educação que não tenha desdobramento e implicações na ambiência da EaD. Nessa linha, as questões do currículo são particularmente sensíveis a/implicadas com a reflexão teórica e metodológica sobre EaD, visto que é a partir das propostas curriculares que se concebe de fato o “espaço próprio da EaD”, o “espaço” no qual ela acontece (ambiente virtual, material didático, procedimentos pedagógicos de

intervenção e mediação) através do *design* pedagógico que articula as potencialidades do currículo em uma prática consequente, já que

o ponto nevrálgico no qual o currículo manifesta sua essência é o desenho metodológico de um currículo dado. É no desenho metodológico, em sua dimensão tanto externa quanto interna, que uma epistemologia apontada pelo currículo pode se materializar, ou melhor, pode garantir a inserção dos elementos capazes de inocular essa abordagem epistemológica na práxis dos sujeitos. O desenho metodológico é a via pela qual o currículo ganha efetividade (NONATO e SALES, 2014, p. 1.938).

Neste contexto, um lugar especial cabe ao material didático por seu potencial de dar forma (tanto para conformar, reduzir, limitar e disciplinar quanto para ampliar, potencializar e expandir) ao *design* pedagógico, concretizando as opções metodológicas, na medida em que

o material didático em EAD é um elemento mediador que traz em seu bojo a concepção pedagógica que norteia o ensino-aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, o planejamento e a constituição do material didático estão intimamente relacionados com a proposta pedagógica da instituição e com a concepção de educação do produtor deste material (SALES e NONATO, 2007, p. 4).

Em linha com esta reflexão, a análise do lugar que as tecnologias digitais ocupam no *design* pedagógico de um curso a distância precisa considerar as três dimensões nas quais essas tecnologias operam no que concerne à EaD: a dimensão epistemológica, a dimensão sociológica e a dimensão metodológica.

Do ponto de vista epistemológico, a produção e difusão do conhecimento são impactados pelas tecnologias digitais, na medida em que se fortalece o conceito de intersubjetividade na produção do conhecimento. As interações possibilitadas pelas tecnologias digitais desvelam a perspectiva hierárquica das práticas curriculares, o *modus* vertical de acesso e produção do conhecimento nos espaços escolares, a lógica linear e sequencial determinada por um currículo engessado, mecânico e perverso.

No campo dos comportamentos, as novas formas de socialização, os novos modos de articulação das relações sociais e os novos modelos de relacionamento entre os sujeitos a partir das possibilidades de mediação tecnológica do convívio entre os sujeitos impõem um olhar reflexivo sobre o modo como os sujeitos imersos nas redes sociais digitais, no “mundo da *web*”, constroem os laços sociais e que impacto isso tem nas práticas educativas a distância e presenciais.

Na dimensão metodológica, a compreensão do protagonismo das TIC na EaD permanece sempre acompanhada da tentação de colonizar a rede através de um modelo homogeneizador, quase uma replicação da sala de aula presencial agora em ambiente virtual. Esse procedimento é destinado a restaurar o controle perdido sobre todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem, a sensação de domínio que pacificava o professor, permitindo-lhe saber-se na condução da aula. Por outro lado, corre-se também o risco não negligenciável de imergir em uma ciranda interminável de adequação à última versão do mais novo aplicativo sem um projeto pedagógico consistente que justifique a adoção de uma nova possibilidade.

Essas três dimensões são fundamentais para compreensão das pressões que as TIC exercem sobre o currículo, notadamente na EaD, e para a leitura de um *design* pedagógico desenvolvido ou a proposição de um *design* pedagógico a partir de um currículo dado. A forma como essas implicações epistemológicas são assimiladas leva necessariamente a uma concepção de currículo diferenciada, porquanto cada currículo precisa refletir a noção de conhecimento e o modo de organização do conhecimento a que se vincula. No âmbito do *design* pedagógico do curso, as escolhas que concretizam os caminhos apontados pelo currículo deixam à mostra as evidências da epistemologia que as condicionou.

Por outro lado, pensar o currículo nos dias atuais vai para além de refletir sobre perspectivas de organização do conhecimento, de orientação da prática pedagógica, de definição de conteúdos a serem ensinados e de dispositivos de avaliação e certificação. No século XXI, ao lado de questões tais como a subjetividade, a diversidade, o multiculturalismo, para destacar as mais prementes, as TIC adentram os espaços formativos e pressionam o *establishment*, propondo um “movimento” curricular mais crítico, dinâmico e dialético.

Esse movimento se articula no contexto de uma compreensão dialógica e polifônica de linguagem (BAKHTIN, 2004), estruturando formas, contornos e processos comunicacionais que recebem o tensionamento dialético entre as dimensões subjetivas e sociais para operar sobre dispositivos de construção e difusão do conhecimento que, estruturados a partir do paradigma de redes, trazem em si a lógica de conexão e interdependência potencializada pelas tecnologias digitais e, atuando diretamente sobre o “*modus*” de construção do conhecimento, condicionam os espaços de formação. Tudo isto é profundamente potencializado pela EaD e as possibilidades que as TIC abrem nos processos educativos mediados por tecnologia.

Assim, nessa perspectiva, pensar o currículo é pensar o lidar cotidiano com o conhecimento acadêmico, com o conhecimento da experiência, com as subjetividades, com as

demandas formais do processo formativo e com as exigências da sociedade conectada. Há um claro movimento de complexificação do currículo, pois “[...] está longe da ideia de ecletismo sem face. Ao desejar conjugar, articular, hibridizar, não quer dissolver as especificidades; o que o mobiliza é a possibilidade da radical pluralização face às maneiras de perspectivar realidades antropossociais” (MACEDO, 2012, p. 36) que constituem a prática curricular, a atuação formativa.

Embora o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele desde os primórdios apareçam relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem de classificação dos conhecimentos que serão ensinados, como uma “invenção unificadora” (SACRISTÁN, 2013) que buscava evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação e, ao mesmo tempo, orienta, modela e limita a autonomia dos sujeitos da educação, o currículo já não pode ser restringido apenas a essa dimensão. Mesmo que essa perspectiva funcional do currículo se mantenha hígida até hoje, não podemos mais trabalhar com propostas curriculares tão fechadas, limitadoras, delimitadoras e inflexíveis em relação à nova dinâmica de acesso, “operação” e transformação do conhecimento formal necessário à formação de maneira geral, uma vez que o contexto minou certezas, “liquidificou” estruturas antes sólidas, potencializou alternativas e demanda abordagens mais flexíveis que atendam à complexidade do momento histórico vivido.

No Ensino Superior, pensar essa dinâmica contribui diretamente para o desenvolvimento de práticas curriculares que tenham a marca da multiplicidade de possibilidades como primeira referência, mas não única, para se pensar e fazer formação. Nesse contexto, as práticas curriculares não podem ser lineares e nem dependentes de um só método, de um discurso homogêneo de transmissão de conteúdos e de classificação de aprendizagens, muito menos de exclusividade de recursos tecnológicos de comunicação e interação. Antes, elas demandam uma interação consistente com os sujeitos do currículo para atuar sobre processos comunicacionais e de produção do conhecimento em modo de cooperação, colaboração e participação atuante, permitindo a apropriação do conhecimento considerado acadêmico produzido pela humanidade em chave de ressignificação e inter-relação com o conhecimento das experiências e das vivências^v, no sentido de produzir um conhecimento significativo.

Neste ponto, convém abrir espaço para uma reflexão sobre a pequena inserção de EaD na Educação Básica e as consequências disso tanto para a compreensão que se tem de EaD e de

currículo em EaD, quanto para certa insulação da Educação Básica no que concerne à dinâmica de tensões e transformações que as TIC e a EaD infringem ao currículo da Educação Superior em virtude do natural intercâmbio resultante da convergência dessa modalidade em questão com a etapa/nível em que está inserida.

Não obstante haja um movimento de flexibilização da legislação^{vi} que normatiza a oferta de EaD na Educação Básica, desatando alguns nós da legislação precedente, ver-se-á que impacto o novo marco regulador estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) trará para a EaD na Educação Básica e que desdobramentos essa nova realidade poderá aportar ao currículo dessa etapa/nível de formação. Neste momento, as experiências vigentes de EaD na Educação Básica, demasiado esparsas e pontuais, não autorizam maiores inferências da forma como o *modus operandi* da EaD pode vir a impactar as práticas curriculares e a própria “ontogenia” do currículo.

No entanto, podemos sim, a partir de uma vasta experiência, refletir sobre as práticas curriculares e o currículo em si no ensino superior, visto que as experiências que temos desenvolvido e aquelas conhecidas no Brasil possibilitam uma reflexão a respeito de uma proposição curricular que transgrida o campo disciplinar no modo de conceber o trabalho pedagógico com conhecimento e as formas de demonstração da ensinagem e da aprendizagem nos processos educativos.

Neste ponto, em relação à aprendizagem e aos conteúdos educacionais, podemos afirmar que a aprendizagem acontece de três tipos: primária que corresponde ao primeiro nível de aprendizagem dos conteúdos do currículo formal; a secundária, que segundo Bauman (2008) é aquela que “não depende tanto da diligência ou do talento dos alunos e da competência e assiduidade de seus professores, mas sim dos atributos do mundo no qual os alunos deverão viver suas vidas” (p. 24); e a terciária, que é aquela que orienta a “quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então consideradas padrões não-familiares” (p. 125), isto é, são as aprendizagens que transgridem o que é padrão no currículo, é a constituição de um currículo próprio de formação.

Tal contexto expõe a inadequação do currículo prescritivo e normativo para uma sociedade em que a instabilidade, os riscos, as dúvidas, as mudanças e a transformação são frequentes e latentes, na qual pessoas distantes se aproximam e “com-vivem” sem dividir os mesmos espaços, que produzem conhecimento coletivamente sem estar juntos e sem pensar “igual”, que acessam a informação e, à medida que consomem, também produzem.

Nos cursos ofertados à distância, o currículo e o *design* pedagógico, por conta da modalidade, estão imersos no contexto das TIC e, hoje, incorporaram na organização do movimento pedagógico de trabalho com os conteúdos e com os recursos comunicacionais e de interação as tecnologias digitais conectadas, as mais variadas mídias digitais, responsáveis diretas pelos processos de comunicação, produção e difusão do conhecimento, bem como de gestão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, nesse contexto complexo, percebemos o currículo como sendo

1) uma série estruturada de resultados; 2) como um conjunto de matérias; 3) como conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola e 4) como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. Ultimamente, vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla (PEDRA, 2001, p. 30).

Tal percepção, mesmo apresentando uma abordagem ampliada para noção de currículo, ainda não atende às exigências do contexto de sociedade conectada, pois não permite a constituição de desenhos pedagógicos de curso abertos que, orientados por uma proposta híbrida e hipertextual que apresente avanços no modelo disciplinar do currículo, a partir da qual seja exposto no design pedagógico os conteúdos essenciais, básicos da formação e as atividades, sejam desenvolvidas de forma mais criativa, livre, sem hierarquia guiada. Assim, um currículo que integre “o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo” (MORAN, 2015, p. 27), possibilitando a efetivação de práticas curriculares contextuais numa “sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas”, contribuindo para que os sujeitos de posse do conhecimento acadêmico possam efetivamente emancipar-se, transformar seu contexto e sua vida social e política.

Nesse sentido, o currículo constitui-se no processo formativo, com todas as suas nuances e demandas geradas em torno do conhecimento, da seleção de conteúdos a ser ensinado e aprendido, das normas e dispositivos de avaliação e das relações estabelecidas no desenvolvimento do fazer educativo, em um “espaço de disputa e de transformação do ser, instrumento potencializador do exercício de práticas colaboradoras, autoras e dialogicamente mediadas” (SALES, 2013, p. 80) e flexível. Assim, o design pedagógico dos espaços virtuais que são pensados a partir de tal compreensão de currículo, ganham aspectos que possibilitam a interação entre o velho e o novo, o tradicional e o crítico, instrucional e aberto, impresso e

digital, ação e criatividade. É nessa perspectiva que pensamos em práticas curriculares híbridas num design pedagógico de cursos a distância.

O currículo “define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas” (MACEDO, 2007, p. 15), ao mesmo tempo em que

[...] faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; acções que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto (GIMENO, 1988, p. 24 *apud* PACHECO, 2007, p. 18-19).

Por isso, acreditamos que o conceito, assim como a prática, “deve vir engajado, e, como tal, constituir uma possibilidade de intervenção” (MACEDO, 2007, p. 14), intervenção essa necessária às práticas de curriculares e aos processos de construção do conhecimento, uma vez que este será disseminado para a sociedade a partir de um coletivo de ideias, ideais e ideologias, atos, ações e atuações organizadas e desenvolvidas na efetivação da práxis.

É nessa direção que pensar o currículo em uma dimensão **flexível** e **hipertextual**, compatível com uma concepção de educação em diálogo com os desdobramentos contemporâneos do projeto de modernidade, possibilita-nos trabalhar com uma proposição de *design* pedagógico que atenda aos mais diversos tipos e modelos de cursos na modalidade a distância, bem como, com uma proposta de formação que atendam as demandas dos sujeitos que são e que não são alfabetizados tecnologicamente, mas que estão abertos a experiências de formação colaborativa e interventiva, em contextos multifacetados e hipertextuais.

Para tanto, torna-se necessário saber que na perspectiva da tecnologia, a EaD pode ser classificada em gerações ordenadas a partir das tecnologias utilizadas em cada tempo histórico, condicionando o design pedagógico das propostas então implementadas, na medida em que as possibilidades tecnológicas são determinantes para o desenvolvimento dos *design* do curso.

Seguindo essa lógica, propomos um quadro comparativo através do qual apresentamos os modelos de curso ofertados na modalidade EaD e o *design* pedagógico adotado para o desenvolvimento desses cursos a partir das premissas tecnológicas que norteavam a concepção de EaD em cada momento histórico *vis-à-vis* as concepções de currículo vigentes. Vejamos então:

Quadro 1: Gerações da EaD no Brasil X Concepções de Currículo

Geração da EaD	Período	Tecnologias vigentes	Modelos de cursos ofertados	Concepções de currículo vigentes
Primeira Geração	1950-1960	mídia impressa, textos, manuais, rádio	Por correspondência (instrucional)	Tradicional
Segunda Geração	1960-1985 (Analogica)	Mídia impressa, sonora e visual (televisão, fitas de áudio), telefax	Por correspondência e rádio; fitas de vídeo, telefone e televisão (instrucional e auto-instrucional)	Tradicional não conservadora
Terceira Geração	1985-1995 (Geração web)	Mídias digitais e telemáticas (internet e CD ROM, computadores conectados em rede)	Por televisão, internet, telefone, CD ROM (Instrucional mediado)	Crítica
Quarta Geração	1995-2010 (Geração web)	Mídias impressas, telemáticas e digitais (marcada pelos <i>Mobile Learning</i> ou <i>m-learning</i>)	Por internet, ambiente virtual de aprendizagem, cd rom, impresso (instrucional, instrucional mediado)	Crítica Pós Crítica
Quinta Geração	2010-?	Convergência tecnológica	Por diversas mídias (instrucional, autoinstrucional, instrucional mediado, live aberto)	Crítica e Pós-Crítica

Fonte: Elaborado e a adaptado a partir do quadro de gerações da EaD de Sales (2006).

A partir das gerações podemos perceber que os cursos de EaD ofertados, tinham nas mídias definidas para o seu desenvolvimento a marca direta do que se concebia em cada época como possibilidade de comunicação e interação, bem como objetivos de formação, e porque não afirmar como concepção de currículo enquanto prática política e educacional.

Nessa perspectiva e, acompanhando as demandas apresentadas pela dinâmica da sociedade contemporânea conectada, líquida e imperfeita, “é fundante para pensarmos e refletirmos sobre as perspectivas de organização do conhecimento no âmbito dos processos formativos, no sentido de buscar (re)significar a compreensão do currículo” (SALES, 2013, p. 189), bem como abrir mão de um design pedagógico diretivo e instrucional em prol da proposição de cursos que façam da criatividade, autonomia, autoria e do potencial interventivo e criativo dos sujeitos em aprendizagem como recursos que dinamizem, deem vida e transformem o currículo da formação em currículo formativo.

Contudo, tal movimento de ruptura da unicidade e validade autorreferenciada do currículo no sentido de validar percursos autônomos só se justifica epistemologicamente quando se assume que “o entendimento entre sujeitos que agem comunicativamente na prática cotidiana se mede por pretensões de validade” (HABERMAS, 2011, p. 50), na medida em que

somente o reconhecimento intersubjetivo de exigências de validez criticáveis provoca o tipo de generalidade pela qual obrigatoriedades fidedignas com conseqüências relevantes para a interação se deixam fundamentar para ambos os lados (HABERMAS, 2002, p. 105).

Isto posto,

A força de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade (HABERMAS, 2012, p. 48).

O currículo deixa de deitar fundamentos sobre uma autoridade de validação externa e, aceitando essa premissa comunicacional como base epistêmica, assume que a validade de sua estrutura propositiva se lastreia em sua própria capacidade proposicional, dialeticamente falando, conquanto “as reflexões feitas até aqui sugerem que se atribua a racionalidade de uma exteriorização à sua disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar” (HABERMAS, 2012, p. 34).

Assim, o currículo vivo que se manifesta a partir de desenhos pedagógicos autônomos, possibilitados por um currículo que se concebe flexível, aberto e hipertextual, eles mesmos desenhos que se abrem à pluralidade de abordagens e de meios, reclamam sua validade através do agir comunicativos dos sujeitos do currículo, não mais da autoridade extrínseca que canoniza o currículo e demarca as balizas do design pedagógico que materializa a norma prescrita. Na perspectiva da flexibilidade, abertura e hipertextualidade que a modernidade líquida reclama e a EaD possibilita, o currículo renuncia a sua condição de *canon* e se assume como *virtus*, empoderando os sujeitos do currículo.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS DESENHOS PEDAGÓGICOS

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)^{vii} vigente seja o diploma legal que abriu as portas para a educação formal a distância no Brasil, a definição de

EaD que balizou todo o desenvolvimento da discussão acadêmica sobre EAD é aquela constante do artigo primeiro do Decreto Federal nº 5.622/2005^{viii} que estatui que a EaD é

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

O Decreto Federal nº 9.057/2017^{ix}, preside atualmente o ordenamento jurídico no campo da EaD e pauta a discussão acadêmica, não introduziu alterações substanciais que pudessem influenciar reposicionar a discussão acadêmica sobre os desenhos pedagógicos em EAD:

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

Ao definir EaD nos termos precedentes, estabelecem-se parâmetros fundamentais para as orientações curriculares e para a oferta de EaD nos mais variados níveis e modalidades de ensino, atendendo a quanto estabelecido nesse decreto, na LDB 9394/96 e nas normas infralegais.

Ao definir a EaD como modalidade educacional e demarcar as balizas da EaD como aquele processo educativo que acontece “em lugares ou tempos diversos [e] com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2005; 2017), a norma legal demarca as fronteiras da EaD no Brasil e estabelece as balizas para as propostas curriculares e os desenhos metodológicos que a ser implementados na modalidade.

Esse marco legal concede definição formal à EaD e, conseqüentemente, cria identidade e demanda para o campo do currículo, estruturando a necessidade de se pensar efetivamente nos “meios e tecnologias da informação e comunicação” que possibilitam a consolidação da proposta curricular nos espaços virtuais que se constituem como ‘sala de aula’ a partir das práticas curriculares vivenciadas pelos sujeitos do processo educativo.

A partir desse marco legal/conceitual, agrupamos os cursos ofertados a distância no Brasil em duas grandes categorias, a saber:

Semipresencial – modelo de curso que faz uso de tecnologias digitais e telemáticas, assim como das tecnologias tradicionais, tais como módulos, fascículos, livros, dentre outras, e de encontros presenciais para ações pedagógicas diversas;

Virtual – são os cursos mais conhecidos como *e-learning*, totalmente virtuais, que normalmente utilizam as tecnologias digitais com acesso à rede mundial de computadores (Internet) para serem desenvolvidos em ambientes virtuais totalmente integrados a diversos recursos de comunicação e informação (NONATO e SALES, 2015, p. 115).

Consoante essa indicação, podemos perceber que as tecnologias a serem utilizadas pelos cursos na modalidade a distância podem ser delineadas a partir de uma orientação do currículo de forma direta, uma vez que o tipo de tecnologia possibilitará, em se tratando da EaD, o desenvolvimento dos processos comunicacionais, de produção e difusão do conhecimento no decorrer do curso, assim como a realização das atividades, as práticas interativas e mediadoras no processo educativo, desde que estas sejam delineadas no currículo proposto. Desse modo, o currículo na EaD assume também o papel de orientador do *design* pedagógico a ser concebido e, por este motivo, no contexto atual é premente que este seja flexível e hipertextual.

É a concepção de currículo e a orientação nele ensejada que pautam os modelos de curso a distância efetivamente implementados, de acordo com o *design* pedagógico assumido na consecução da proposta curricular de um curso dado, na medida em que o *design* pedagógico assume e corporifica as intenções e orientações delineadas no currículo como regulador pedagógico. Nessa perspectiva, compactamos em três grandes categorias os vários modelos possíveis de curso EaD:

- a) **Autoinstrucional** – aqueles que permitem que o estudante, guiado pelo material didático, possa desenvolver o curso sem mediação do processo, apenas com o auxílio do material didático disponível;
- b) **Instrucional/Mediado** – aqueles que fornecem todo o material de estudo e também a mediação de professores tutores ou professores no desenvolvimento do curso, das atividades. São os cursos que possuem um *design* pedagógico com interação pedagógica entre professores e estudantes;
- c) **Livre/Aberto** – são os cursos que não possuem *design* pedagógico definido inicialmente, pois este é construído no desenvolvimento dos mesmos. Neste modelo pedagógico de curso tem-se apenas definida a proposta de formação e todos os participantes são autores, coprodutores e cursistas do mesmo curso (NONATO e SALES, 2015, p. 115).

Não obstante reconhecermos a coexistência geracional na EaD – propostas que utilizam material impresso por correio e, conseqüentemente, possuem um *design* pedagógico com interatividade zero continuam a existir – e, mesmo com sofisticadas plataformas digitais, a

existência de propostas pedagógicas auto-instrucionais baseadas em inteligência artificial^x, o que propomos aqui é a reflexão sobre um currículo que se conforme de tal modo que lance os fundamentos para um *design* pedagógico de curso livre, aberto, flexível e hipertextual, ainda que operando sob a regulação sistemática que estrutura o currículo por disciplinas, na medida em que a construção do conhecimento e, por conseguinte, o currículo são tributários da concepção que se tem de conhecimento e de ciência. Neste ponto, importa conceder que,

enquanto a teoria do conhecimento do espectador dominar – a teoria de que a realidade é determinada à parte de nós para ser *descoberta*^{xi} por meio de certos métodos – a lógica e o modo analítico governarão a nossa epistemologia e a nossa pedagogia (DOLL JR., 2002, p. 184).

No ponto em que a discussão sobre construção e difusão do conhecimento, currículo e disciplinaridade se encontram, seria demasiado irreal partir de outra base que não está: o currículo disciplinar. O currículo que permitirá um *design* pedagógico hipertextual e aberto tem que partir desse *humus* epistemológico para superá-lo. É através das fissuras da disciplinaridade, dos pontos de encontro, das intercessões e das convergências que podemos construir uma proposta que supere as fronteiras neopositivistas do currículo disciplinar para, articulando de modo mais dinâmico o conhecimento científico com o qual o currículo opera, propor abordagens integradoras que abordem o conhecimento a partir de chaves epistemológicas outras que não apenas a divisão dos campos do conhecimento.

As possibilidades técnicas e metodológicas da EaD permitem, concretamente, a construção de alternativas, de percursos abertos, a sinalização de trilhas hipertextuais, a hibridização de modalidades, a flexibilização de parâmetros de formação para permitir a autonomia nos percursos formativos, não só quanto ao *modus*, mas também quanto ao *τέλος* (telos). Tudo isso se processa em uma zona de tensão entre o currículo e o *design* pedagógico, entre o discurso balizador do currículo e o discurso operativo do *design* pedagógico, uma vez que

as relações entre currículo e desenho metodológico se dão no campo interno das premissas epistemológicas de cada um e no campo externo dos desdobramentos que suas balizas conceituais estabelecem e implicam. Se, por um lado, a arquetônica do currículo (SALES, 2013) depende do desenho metodológico proposto para o curso, o desenho metodológico do curso só se configura como tal na medida em que o currículo for capaz de traduzir pragmaticamente as perspectivas metodológicas traçadas pelo desenho

metodológico do curso, isto é, se configurar em práticas curriculares (NONATO e SALES, 2014, p. 1.937).

Ao se configurar em práticas curriculares no contexto das tecnologias digitais, o currículo se caracteriza não pela forma ordenadora com que se potencializa, mas por uma dinâmica híbrida que há muito vem sendo evidenciada. Nessa perspectiva, a formação convida os sujeitos a viver um processo educativo horizontal do ponto de vista das relações, autônomo na perspectiva do acesso, produção e difusão do conhecimento e criativo/interventivo na perspectiva da contextualização e uso desse conhecimento. Nesse sentido, mesmo como documento regulador, o currículo ganha características emancipatórias e, para tanto, o conhecimento curricular disciplinar tem suas fronteiras liquefeitas para que o *design* pedagógico dos cursos possa ser construído de forma mais livre e aberta, isto é, numa perspectiva multirreferencial^{xii}.

Nesse contexto, entendido como uma proposição de estratégias e de exposição de conteúdos necessários à formação, o *design* pedagógico será concebido como uma obra aberta, como um espaço que expressa a “arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (MORIN, 2005, p. 192).

A ideia de acúmulo de informação e de formação como superposição de camadas sempre crescentes de conhecimento, além de pertencer a um contexto já superado no qual, pela indisponibilidade de acesso à informação e ao conhecimento de modo fácil e dinâmico, a quantidade de informação assimilada representava poder, está em descompasso com a *mens* da contemporaneidade, seja pela disponibilidade de acesso à informação, seja pela liquidez do contexto, posto que

não nos preocupamos com a velocidade impressionante com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências pregressas e as informações memorizadas. Aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las, aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo... [...] (BAUMAN, 2009, p. 669-670).

Por tudo isto,

os praticantes de uma vida fatiada em episódios, cada um dos quais com um novo início e um fim brusco, não têm necessidade de uma educação que busque lhes fornecer os instrumentos idôneos para um mundo invariável (ou para um mundo que se move a uma velocidade inferior em relação àquela do conhecimento ao qual deveria estar ligada) (BAUMAN, 2009, p. 669).

É nessa ambiência societária que, hoje, o currículo orienta a constituição e construção de um *design* pedagógico hipertextual a partir do qual os sujeitos da prática curricular desenvolvem sua formação como autores de seu próprio percurso, operando autonomamente suas buscas, leituras, exercícios e interações.

Para tanto, são fundamentais os conceitos de hipertextualidade e flexibilidade. A noção de hipertexto aqui defendida contribui diretamente na compreensão de que, mesmo com a disciplinaridade do conhecimento constituída na organização curricular, o trabalho pedagógico com esse conhecimento pode romper as fronteiras da disciplina para dar vazão às possibilidades criativas e implicadas de acesso, empoderamento, significação e ressignificação, a partir de uma proposta formativa flexível que permita a interação mediante o diálogo, a discussão, o compartilhamento de aprendizagens, o acesso autônomo à informação, a construção autoral do conhecimento, a produção e a difusão do conhecimento socialmente referendado, tudo através das incertezas e saberes da formação.

A ideia de hipertexto e, a partir dela, de um currículo hipertextual que permita um *design* pedagógico que empodere os sujeitos na construção de suas trilhas de formação, está fundamentalmente ligada à compreensão de que “o hipertexto é [...] articulado estruturalmente a partir das leituras” (NONATO, 2013, p. 77), isto é, o hipertexto é o que os sujeitos dele fazem, portanto, é o resultado em processo da criatividade, autonomia e aprendizagem dos sujeitos imersos na formação. Este aspecto é fundamental porque situa o fenômeno da hipertextualidade no campo do fazer humano, daquilo que os sujeitos constituem a partir das potencialidades da técnica e da ciência, mais do que o construto tecnológico *per se*. O currículo e o *design* pedagógico hipertextuais não são meros desdobramentos de uma tecnologia que permite a construção do conhecimento nas trilhas da *web*, mas possibilidades criadas essencialmente por uma abertura epistemológica à pluralidade de percursos cognitivos e metodológicos na construção do conhecimento no âmbito da educação formal.

Essa compreensão da hipertextualidade, no campo do currículo, traduz-se por um *design* pedagógico hipertextual que não se limita simplesmente a uma proposta aberta, no sentido de não possuir uma estrutura com um único percurso a ser seguido e se abrir a percursos

=====

alternativos, mas fundamentalmente é uma proposta que se vai conformando a partir das “leituras” dos sujeitos: as escolhas dos sujeitos vão conformando percursos singulares de formação. No limite, um desenho metodológico hipertextual permitirá tantos percursos quantos forem os sujeitos a percorrê-los.

O currículo hipertextual precisa se abrir para o devir, entender-se como sinalizador de caminhos, na medida em que

o hipertexto é um sistema que prescinde de uma unidade formal para subsistir como tal. Suas linhas, isto é, suas textualidades são diacronicamente voláteis, embora sincronicamente determináveis. É um sistema cuja única face é a multiplicidade (NONATO, 2006, p. 33).

Assim, o *design* pedagógico de um curso concebido em chave hipertextual tem que lidar com a incerteza, com a liberdade dos sujeitos de conformar o curso, de dar concretude àquele percurso cujos primeiros passos o currículo e o *design* pedagógico conseguem apenas timidamente rascunhar, na medida em que

o hipertexto *per se* é uma conformação abstrata, intangível, incognoscível, pois apenas o hipertexto constituído por alguém – uma porção, um recorte desse hipertexto intangível – pode ser acessado ou constituir-se como entidade textual concreta. Assim, somente um percurso hipertextual dado é hipertexto concreto: o universo de possíveis trilhas hipertextuais é apenas, e isto já é muito, um hipertexto potencial (NONATO, 2013, p. 85).

Pensados hipertextualmente a partir das potencialidades que as TIC disponibilizam/potencializam em um curso EaD, tal como o hipertexto, serão os percursos curriculares hipertextuais efetivamente trilhados pelos sujeitos que serão materializados: o *design* pedagógico como concretização da proposta curricular permanecerá como potência desses percursos concretos, atuantes na práxis.

A flexibilidade é pensada a partir da constituição de um *design* pedagógico, orientado por um currículo que possibilita o desenvolvimento do trabalho educativo a partir de interesses diversos, em que os conteúdos a serem abordados são apresentados e estes inseridos nas discussões e sistematizações de aprendizagens, como propostas, como referência primeira para fazer/teorizar/fazer a formação. O *design* pedagógico flexível implica autonomia dos sujeitos e protagonismo discente^{xiii} em espaços constituídos sem fronteiras para o pleno exercício da criatividade, da inventividade e da curiosidade cognitiva. Por conseguinte, o *design* pedagógico flexível configura-se na constituição de um espaço de acesso, produção e difusão do

conhecimento que se caracteriza não por uma forma ordenada e contida de disposição de disciplinas e avaliações, mas por uma dinâmica caótica que potencializa o novo e o subjetivo a partir de conteúdos diversos e atividades interativas e integrativas livres.

A partir destas balizas, o currículo é ressignificado e toma outra acepção. Principalmente na sociedade em rede marcada pelas tecnologias digitais, o currículo vivifica a educação e é constantemente chamado à flexibilização, devido às necessidades de atendimento às demandas do processo formativo, englobando, assim, na sua concepção e prática visões filosófico-políticas, interações intersubjetivas (humana e tecnologicamente mediadas) e recursos de organização do conhecimento numa perspectiva aberta à multiplicidade de sistemas de referência da formação.

Flexibilidade e hipertextualidade só se encarnam no currículo e no *design* pedagógico de um curso a partir da recusa de uma noção objetivista do conhecimento. Só através de uma epistemologia construtivista o processo ensino-aprendizagem poderá ser conduzido pela/para a autonomia dos sujeitos e a construção do conhecimento querida no currículo conformará, mediante a mediação que o *design* pedagógico possibilitou, percursos formativos autorais.

Desse modo, o currículo concebe a produção do conhecimento como um processo contextual, livre e complexo, a partir do qual os sujeitos da formação são desafiados a encontrar saídas e respostas aos problemas colocados por suas demandas, interesses e necessidades, condicionados aos objetivos da formação e marcados pela dinamicidade da constituição de um currículo de formação, para o qual o *design* pedagógico concebe múltiplas possibilidades de constituição hipertextual desse processo formativo e, ao mesmo tempo, orienta a formação autônoma, inventiva, criativa, ativa e responsável.

Conceber um *design* pedagógico que atenda tais especificidades e possibilidades de flexibilidade de percurso requer um conhecimento amplo das potencialidades dos dispositivos tecnológicos de comunicação, produção e difusão do conhecimento, de interação e de avaliação da aprendizagem, assim como, requer uma abertura do modelo de racionalidade no qual a validação dos processos de mediação que se lastreiam em uma razão intersubjetiva, em um agir comunicativo que sustenta a racionalidade das proposições na compreensão compartilhada, entendendo que “quanto melhor se puder fundamentar a pretensão de eficiência ou de verdade proposicional associada a elas, tanto mais racionais elas serão” (HABERMAS, 2012, p. 34) e, portanto, maior direito têm à universalidade^{xiv}.

Desse modo, o *design* pedagógico é concebido como um conjunto de ações relativas ao planejamento, execução e avaliação do processo educativo e constitui a gestão da aprendizagem de um projeto de EaD e, a partir dele, busca-se garantir o desenvolvimento de uma proposta de formação contextualizada, na qual o processo de ensino e aprendizagem possa atender aos interesses, necessidades e expectativas dos estudantes. No entanto, esse *design* pedagógico precisa ser construído em um “padrão” de flexibilidade, ou fora de um “padrão”, que respeite os “tempos de aprendizagem” dos indivíduos da formação e as demandas e objetivos de atuação educativa.

Assim, no *design* pedagógico definimos e demonstramos os objetivos educacionais, a concepção curricular, as mídias e as tecnologias a serem utilizadas e a metodologia de desenvolvimento do curso. No entanto, não definimos o percurso a ser desenvolvido no processo de aprendizagem, visto que esse será concebido dentro ou mesmo fora dos limites do currículo e no contexto das práticas curriculares, a partir do qual a avaliação se dará na materialização do processo educativo no/com/para o coletivo. Essa perspectiva é apresentada a partir da noção de um currículo hipertextual que assume o *design* pedagógico não como modelador do espaço educativo, mas como potencializador de aprendizagens, de saberes formativos diversos e de uma ação educativa multirreferencializada.

Isto posto, o *design* pedagógico concebido a partir de uma proposta de currículo hipertextual necessita de:

- objetivos de formação ampliados;
- exposição das demandas de formação em temáticas abertas (conteúdos, atividades, avaliação);
- disponibilização de material de acesso ao conhecimento básico a partir do uso potencial das diversas mídias (hipertextualizar a partir da convergência das mídias);
- material didático concebido como instância provocativa dos percursos formativos, não terminativa ou delimitadora;
- espaços livres de criação, comunicação e inventividade formativa;
- orientação do trabalho com o conhecimento a partir de possibilidades de mobilização e organização das condições humanas, recursos materiais e imateriais, com a integração das TIC;
- mobilidade e dinamicidade do ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse sentido, um *design* pedagógico é validado a partir da autoridade intersubjetiva dos sujeitos que assumem essa proposta como seu caminho no processo de construção do conhecimento, constituindo uma proposição própria de formação, autorizando-se como autores de seus percursos formativos.

Assim, a rigidez do currículo como organizador dos conteúdos das disciplinas transforma-se no potencializador de autonomia, emancipação, práticas de colaboração e intervenção coletivas, bem como de atitudes interventivas dos sujeitos que possibilitem o uso potencial da criatividade e de práticas de autoria e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos da formação.

4 CONCLUSÃO

Na discussão sobre os caminhos que o currículo precisa encontrar, parece-nos que a adoção de um conceito de ruptura modernidade/pós-modernidade é um caminho tentador, não obstante incapaz de dar conta da totalidade da dinâmica implicada. A ideia de um currículo pós-moderno atua sobre as rupturas, mas não responde à questão das consistências, de quanto se mantém e conserva e, portanto, contradiz o paradigma pós-moderno.

Nesse sentido, não se pode passar ao largo da compreensão de que a liquidez a que Bauman (2001; 2009) alude e as implicações que ela traz para a educação padecem do mesmo problema: a modernidade líquida se manifesta na transitoriedade das respostas, não na insubstancialidade dos problemas. Na verdade, a liquidez é muito mais um problema epistemológico que um problema ontológico, está na ordem da abordagem muito mais do que na ordem dos entes.

Por seu turno, os desafios que perpassam o campo da EaD replicam a compreensão de que construção do conhecimento em EaD não determina um currículo necessariamente aberto, flexível, hipertextual e dinâmico, muito embora o suponha e potencialize, quando a EaD é compreendida em uma chave de leitura dialógica e emancipadora. A opção política por uma educação dialógica é que está na base da construção de desenhos didáticos interativos, flexíveis e hipertextuais na EaD, pois, assim, trabalha-se pedagogicamente na perspectiva de práticas que potencializem a autoria, a autonomia, a emancipação e a colaboração no processo de construção do conhecimento.

As tensões entre modelos de EaD mais repetitivos e instrucionais – desta feita não mais condicionados por tecnologias que não permitem interatividade, mas queridos como alternativas viáveis/desejáveis de EaD, como modelo de difusão da informação ou apenas como modelos de negócio – e os modelos de EaD que primam pela interatividade, pela dialogicidade, pela abertura e dinamicidade, hipertextualizando os processos formativos e, assim, minimizando o aspecto do ganho de escala da EaD e otimizando o aspecto da interação entre os sujeitos, sinalizam para a atualidade da discussão sobre o currículo da EaD, a necessidade refletir sobre as concepções de currículo que se quer implementar, alinhadas às concepções de educação e ao modelo de sociedade que se quer conformar, a partir do *design* pedagógico dos cursos EaD. Por tal motivo, a tecnologia está longe de ser o fator determinante da proposta pedagógica/desenho pedagógico e metodológico da EaD: isto é e continua a ser^{xv} uma decisão pedagógica a ser tomada e, como tal, politicamente implicada, determinada pelos sujeitos em formação e na gestão do processo de construção do conhecimento.

É no *design* pedagógico que a proposta curricular se manifesta e se constitui como currículo vivo daqueles sujeitos objetivamente implicados na construção do conhecimento em comunidade. Mesmo nos percursos formativos individualizados, porém não autoinstrucionais, é a interação entre os sujeitos do currículo que, proposta/possibilitada no *design* pedagógico do curso, traça os caminhos e possibilita a caminhada autônoma, livre, aberta. A matriz curricular resta estéril sem um desenho de curso que lhe permita atingir todo seu potencial, pois não consegue desenhar o que se aprende no processo formativo.

Por outro lado, os modelos de automação que apostam na transmissão e na horizontalidade da proposta curricular permanecem como comprovação de que o fator determinante para a constituição de um currículo hipertextual, flexível e aberto também no campo a EaD é a opção fundante dos educadores: a modalidade ou as tecnologias não têm o condão de garanti-lo.

A coabitação entre essas duas tendências atesta a necessidade de tomada de posição, de decisão, de opção teórico-metodológica, de posicionamento epistemológico no campo do currículo e da EaD. Nada está dado! As potências das TIC não são mais que trilhas possíveis, as alternativas tecnológicas e metodológicas da EaD nada mais são que possibilidades, a dinâmica potente das tecnologias digitais nada mais é que opção. Na EaD, como ademais em qualquer modalidade educacional, o tipo de sujeitos que queremos formar, o tipo de sociedade que queremos constituir e o tipo de educação que queremos ter determinam o currículo que

conformamos a partir do *design* pedagógico que implementamos, que só se constitui efetivamente no desenvolvimento das práticas curriculares enquanto ato e movimento implicado, dialético e político.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____. Entrevista sobre educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009. Entrevista concedida a Alba Porcheddu.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.
- CASTELLS, Manuel. **The informational city**: information technology, economic restructuring and the urban-regional process. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.
- _____. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. 1.
- DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Tradução de Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoínio em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoínio & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 35-61.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dórea. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **A formação do hiperleitor**: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

_____. **Hiperleitura e hipertexto**: contribuições para uma teoria do hipertexto. 2013. 321 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Laboratório Nacional de Ciências da Computação (LNCC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Salvador, 2013.

_____; SALES, Mary Valda Souza. Currículo e hipertexto em EaD. In: CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA - ESUD, 11., 2014, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2014. p. 1931-1941. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126862.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Educação superior pública a distância na Bahia: avanços e contradições. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 109-130, jul./dez. 2015.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. **Hipertextualidade e ambientes virtuais de aprendizagem:** encontros e desencontros de uma mudança paradigmática. *Poiésis*, Tubarão, v. 5, n. 9, p. 8-33, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/962/841>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Ed., 2001.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O significa o currículo.** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre currículo.* Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autora nas práticas de currículo na formação a distância:** a construção do conhecimento no contexto universitário. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SALES, Mary Valda Souza; NONATO, Emanuel do Rosário Santos. EaD e material didático: reflexões sobre mediação pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007104704PM.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Notas

ⁱ O conceito de hibridismo aqui, na linha de Moran (2015), traduz *blended learning*, indicando as possibilidades de articulação das TIC e de conceitos e metodologias da EaD para a constituição de uma proposta de educação flexível, hipertextual, dinâmica, centrada no aluno, disponibilizada em formatos e suportes tecnológicos vários, adaptável às circunstâncias e condições dos sujeitos e aos formatos pedagogicamente mais apropriados para os processos de construção do conhecimento: uma educação que se modela ao aluno.

ⁱⁱ O discurso comum opõe Educação a Distância à Educação, sem adjetivos. É a comunidade que discute EaD que adiciona o adjetivo “presencial”. Isto marca uma compreensão arraigada de que a educação será naturalmente presencial: esse é seu *locus* natural. A EaD, não obstante eventuais sucessos de público e mesmo de crítica, permanece como a realidade deslocada, a releitura ou adaptação do original. Tal compreensão leva à adoção dos modelos da educação presencial como parâmetros para a Educação e abastarda as metodologias da EaD, atrasando o processo de hibridização da educação que poderão colocar a Educação em sintonia com as mais diversas atividades humanas que assumem as TIC como substrato legítimo e natural na busca pela otimização dos processos.

ⁱⁱⁱ José Manuel Moran nos adverte, porém, que “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo” (MORAN, 2015, p. 27). Não obstante tudo isto, a ideia de hibridismo que queremos destacar aqui tem o foco direcionado para as brechas que se abrem na separação artificial entre EaD e Educação presencial na medida em que a assimilação nos processos educacionais das tecnologias digitais que mediam as relações humanas no dia-a-dia tornam cada vez menos

sustentável a circunscrição dos processos pedagógicos aos limites espaço-temporais da sala de aula e questionam as balizas normativas que segregam a EaD.

^{iv} Não obstante afirmarmos que a dimensão hipertextual do processo de construção do conhecimento é imposta pela dialogicidade e polifonia do binômio pensamento/linguagem que presidem a construção do conhecimento, independente portanto dos aparatos tecnológicos digitais, não se há de negar o quanto as TIC potencializam a hipertextualidade.

^v As chaves de interpretação dessa perspectiva se situam na articulação do conceito de leitura como construção de sentidos (KOCH, 2009; VIGOTSKI, 2003; BAKHTIN, 2004) e do conhecimento (VIGOTSKI, 2000, 2003) como uma construção mediada intersubjetivamente.

^{vi} Cf. Parecer CNE/CEB nº 13/2015 homologado pelo Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e publicado no DOU, de 28/01/2016, Seção 1, p. 19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27581-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-13-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set.

2016.

^{vii} Lei Federal nº 9.395 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

^{viii} Esse diploma legal substituiu os Decretos Federais nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e nº 2.561, de 27 de abril de 1998 que regulamentavam até então o artigo 80 da LDB. Conforme a legislação de 1998, EaD era definida no artigo primeiro do Decreto Federal nº 2.494 como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

^{ix} No que concerne a este estudo, que considerou a norma legal de 2005 na elaboração de sua reflexão teórico-conceitual, a publicação do Decreto Federal nº 9057 de 25 de maio de 2017 não constitui nenhum ponto particularmente relevante, pois sua conceituação de EaD, e as implicações que daí advém para o currículo e para o *design* pedagógico dos cursos, permanece em linha com o definido na norma legal precedente.

^x Cf. HARASIM, Linda. Educação online e as implicações da inteligência artificial. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 25-39, jul./dez. 2015. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1818>.

^{xi} Grifo do autor.

^{xii} Perspectiva multirreferencial, pois acreditamos que ainda não temos como subverter a compreensão da disciplina como campo delimitado do conhecimento, mesmo com a evolução tecnológica e cognitiva do homem. Por isso, convivendo com essa perspectiva e subvertendo o *modus operandi* de trabalho com o conhecimento na formação escolar e acadêmica, baseamo-nos em princípios que possibilitam um movimento mais livre de ensinagem e de aprendizagem que transcendem a lógica disciplinar com o auxílio potencial das tecnologias digitais.

^{xiii} A questão aqui gira precisamente em torno da centralidade do discente no processo pedagógico, cursos concebidos com o estudante como eixo do processo ensino-aprendizagem e não o professor.

^{xiv} Convém salientar que a universalidade aqui não supõe uniformidade, transposição ou generalização no sentido neopositivista, mas apenas a pactuação da validade do modelo/proposta como razoável para a comunidade/sujeitos implicada(os). A universalidade que advém da racionalidade comunicativa demanda coabitação como pressuposto válido e não superação de pressupostos que operem na mesma faixa epistêmica. Isto se traduzirá, no campo do currículo e na construção de desenhos pedagógicos de curso, na institucionalização da validade dos percursos metodológicos a partir da razão comunicativa e não uma razão prática prescritiva.

^{xv} Mesmo com as constantes tentações totalitárias que apostam em modelos automatizados de mediação tecnológica, subtraindo a dialogicidade interativa da construção intersubjetiva do conhecimento pela construção automatizada de respostas padronizadas, consideramos que a força da inventividade e da singularidade das relações humanas não sucumbirá à automação dos processos educacionais.