

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 113

17 de setembro de 2018

ISSN 1068-2341

As Bases Filosóficas do Otimismo na Educação a Distância

Danilo Bantim Frambach



Marcio Francisco Teixeira de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Citação: Frambach, D. B., & Francisco, M. (2018). As bases filosóficas do otimismo na Educação a Distância. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(113). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3808>
Este artigo faz parte do dossiê especial, *Edtech e Políticas de Formação Humana*, editada por Lilian do Valle, Daniel Mill e Aldo Victorio Filho.

Resumo: Recentemente, a Educação a Distância (EaD) vem recebendo bastante atenção devido a sua expansão. Nesse processo, vê-se com frequência o otimismo que alguns defensores têm por essa nova modalidade de ensino, identificando-a como uma espécie de panaceia para os problemas da educação. O presente trabalho pretende investigar o plano de fundo filosófico da EaD, destacando um de seus principais representantes, o filósofo Pierre Lévy, e seu otimismo diante da cibercultura para a realização da educação e da construção social. A questão principal está em compreender os argumentos do filósofo, que, ao serem analisados, revelam uma inspiração moderna na fé do poder absoluto da razão humana.

Palavras-chave: Pierre Lévy; otimismo; Educação a Distância; cibercultura; razão

The philosophical basis of optimism in Distance Education

Abstract: Recently, Distance Education has been receiving a lot of attention due to its expansion. In this process, the optimism that some defenders have for this new teaching modality is often seen,

identifying it as a kind of panacea for the problems of education. This work intends to investigate the philosophical background of the Distance Education, highlighting one of its main representatives, the philosopher Pierre Lévy, and his optimism regarding the cyberculture for the realization of educational and social construction. The main question lies in understand the philosopher's arguments which, when analyzed, reveal a modern inspiration in the faith of the absolute power of the human reason.

Keywords: Pierre Lévy; optimism; Distance Education; cyberculture; reason

Las bases filosóficas del optimismo en la Educación a Distancia

Resumen: Recientemente, la Educación a Distancia (EaD) viene recibiendo bastante atención debido a su expansión. En ese proceso, se ve con frecuencia el optimismo que algunos defensores tienen por esa nueva modalidad de enseñanza, identificándola como una especie de panacea para los problemas de la educación. El presente trabajo pretende investigar el fondo filosófico de la EaD, destacando uno de sus principales representantes, el filósofo Pierre Lévy, y su optimismo ante la cibercultura para la realización de la educación y la construcción social. La cuestión principal está en comprender los argumentos del filósofo, que, al ser analizados, revelan una inspiración moderna en la fe del poder absoluto de la razón humana.

Palabras-clave: Pierre Lévy; optimismo; Educación a distancia; cibercultura; razón

As Bases Filosóficas do Otimismo na Educação a Distância

Desde a sua popularização ao longo da década de 1990, a internet é vista de maneira otimista: é a ferramenta que nos permite acesso ilimitado a todo o conhecimento produzido pela humanidade, possibilita a comunicação imediata com qualquer pessoa do mundo, assim como viabiliza visitar as mais diversas cidades, museus, locais históricos, enfim, ela nos permite experienciar o mundo sem sair do conforto de nossas casas. Sendo assim, não é surpresa alguma que, em face da crise que a educação atual enfrenta – ligada, obviamente, às inúmeras transformações que o avanço tecnológico impõe em nossas vidas cotidianas – tal otimismo tenha fundamentado a expansão recente da modalidade de ensino à distância¹.

A visão otimista de que a internet é um lugar de construção comum, de socialização, de colaboração entre os indivíduos e de democratização do conhecimento, tão presente no senso comum, é também aquela que ampara teoricamente o campo da Educação a Distância (EaD). O presente trabalho tem como principal objetivo investigar a origem filosófica desse otimismo que reveste a modalidade de ensino em questão, tendo como ponto de partida as teses contemporâneas de Pierre Lévy acerca do ciberespaço e de seu uso para a educação; teses essas que costumam ser exploradas como referenciais teóricos principais para a defesa e investimento na Educação a Distância. Argumentaremos, a seguir, que a modernidade alicerçaria mais profundamente tal otimismo na EaD, cujas bases contemporâneas parecem advir da concepção de modernidade que valoriza e superestima o poder da razão humana.

Pierre Lévy, a Cibercultura e a Inteligência Coletiva

Pierre Lévy é um entusiasta do compartilhamento e da construção coletiva de ideias que ocorre por meio da comunicação digital em rede de computadores. Para ele, o avanço tecnológico,

¹ Ver: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-novos-alunos-em-cursos-superiores-presenciais-cai-em-2016.ghtml> (Acesso em 18/01/18 às 8:54)

que permite ao humano um novo jeito de viver e que possui uma raiz historicamente identificável, irá garantir a construção de uma nova sociedade interconectada e capaz de transformar profundamente as relações de trabalho e estudo, a infraestrutura das cidades, o modo de participação política e econômica etc. (Lévy, 1999, pp. 188-191). Segundo ainda o autor, alguns jovens escolarizados da Califórnia que levantaram a bandeira de uma sociedade que pudesse ter seus próprios computadores – o movimento social *Computers for the People* – teriam permitido que pessoas comuns pudessem fazer uso de equipamentos de processamento de dados até então restritos aos Estados e grandes indústrias (Levy, 1999, p. 125), havendo, com isso, revolucionado o mundo.

Não foi só, argumenta Lévy, uma questão de avanço técnico: a “interconexão”, a “criação de comunidades virtuais” e a “inteligência coletiva”, palavras de ordem daquele movimento (1999, p. 123), conquistaram inúmeros adeptos e fizeram emergir uma nova cultura: a cibercultura, em um novo espaço a ser explorado: o ciberespaço, entendido como um importante “dispositivo de comunicação interativo e comunitário” (Levy, 1999, p. 29). Mas o que são essas três palavras de ordem?

Interconexão expressa a exigência de que cada usuário, com seus mais diversos tipos de equipamentos, sejam eles smartphones ou notebooks, cafeteiras ou carros, estejam todos conectados e integrados. Ainda que não tenha usado o termo “internet das coisas”, bastante discutido hoje em dia entre os interessados por tecnologia, parece ser sobre isso que Lévy (1999) estava pensando ao afirmar que “cada aparelho, cada máquina, do automóvel à torradeira, *deve* possuir um endereço na Internet. (...) o menor dos artefatos poderá receber informações de todos os outros e responder a eles, de preferência sem fio” (p. 127). A interconexão é o primeiro elemento indispensável para o combate ao isolamento e ampliação dos nós que constituem uma rede de pessoas e equipamentos, já que não pode haver cibercultura sem contato, ciberespaço sem entrelaçamento.

As *comunidades virtuais*, por sua vez, têm sua fundação no aprofundamento da interconexão de pessoas que possuem os mesmos gostos e projetos, dos contatos que seriam improváveis sem a existência da Internet, já que o ciberespaço reúne diferentes países, línguas e culturas, como também contribui para a organização e troca de informação entre pessoas que compartilham de um mesmo local (é o caso, por exemplo, de uma comunidade da rede social facebook chamada “Onde tem tiroteio – RJ²”, que, com mais de 400 mil usuários, conta com a colaboração de moradores, de vários bairros do município do Rio de Janeiro, que alertam constantemente sobre a existência de situação de insegurança e tiroteio em espaços que são fisicamente compartilhados pelos membros da comunidade).

A *inteligência coletiva* satisfaz e ultrapassa a exigência de interconexão e de organização comunitária. Satisfaz porque não existiria sem interconexão e fora de uma comunidade; ultrapassa porque, interconectada, a comunidade não apenas se reúne e troca novas informações, mas discute e transforma a realidade, aceita e promove rupturas e reorganizações incessantes. Para Lévy (1999, pp. 28-30), a inteligência coletiva é um dos maiores motores da cibercultura e só se realiza plenamente no ciberespaço. Poder-se-ia argumentar que a troca de informações e a inovação técnica, tecnológica e social não dependem do espaço virtual para existir; contudo, Lévy aposta todas as suas fichas no ciberespaço por entender que – ainda que, por enquanto, parte da população mundial não faça parte das comunidades virtuais – apenas o ciberespaço proporciona a plena constituição de uma inteligência coletiva que, diferentemente de muitos espaços fisicamente compartilhados, recusa a hierarquização e faz com que o eixo de decisão e de criação seja descentralizado e valorize a cooperação, ultrapassando as fronteiras físicas, econômicas e culturais, aumentando o compartilhamento de recursos e ideias e evitando a exclusão e a destruição humana que resulta das alterações técnico-sociais.

² Ver: <https://www.facebook.com/OTTRJ/> (acesso em 22/01/18 às 18:32)

O ciberespaço veio para ficar e será o principal meio de comunicação e preservação da memória da humanidade, essa é a aposta de Lévy. O ciberespaço é o “*espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores*” (Lévy, 1999, p. 92. Grifo do autor) capaz de proporcionar uma conexão estável entre equipamentos. Nas ciências, na religião ou nas artes, por exemplo, há esforço de digitalização dos trabalhos antigos e de criação de novas obras a partir de formatos digitais e compartilháveis. Até as ligações telefônicas de curta duração estão sendo trocadas pela gravação e envio de áudios via aplicativos de smartphone. Em todos os campos de nossas vidas, seja no lazer ou no trabalho, temos nos beneficiado com esses equipamentos que nos servem à criação, gravação, simulação e transmissão de conteúdo digital.

(...) o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação.

Encontramos, em graus de complexidade crescente: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo e, enfim, os mundos virtuais multiusuários. (Lévy, 1999, p. 104)

Contra a suposição de que o uso de equipamentos afasta as pessoas e afeta apenas negativamente os relacionamentos humanos, o uso do ciberespaço possibilita a criação de novos laços e projetos entre pessoas e grupos. Por exemplo, existem muitos casos de relacionamentos amorosos que se iniciaram através de comunidades virtuais que, ao cruzar o perfil apresentado pelo usuário com outros milhares de perfis de uma base de dados, proporcionaram novos encontros que suscitaram a formação de novas famílias. E, para Lévy, essa grande influência e relevância do ciberespaço para a constituição e consolidação de novos laços, para o engajamento do indivíduo em projetos individuais e coletivos, ocorre, também, através da “aprendizagem cooperativa assistida por computador”, modalidade de ensino que – pela descrição apresentada – se assemelha muito ao que conhecemos no Brasil como EaD, já que conta com a possibilidade de criação de fóruns online de discussão sobre determinado assunto, oferece acesso a uma base de dados e de documentos, disponibiliza atendimento de tutores a distância capazes de responder às questões apresentadas sobre o tema estudado e procura atender às demandas de autoformação apresentadas pelos estudantes:

Alguns *dispositivos de ensino em grupo* são especialmente projetados para o compartilhamento de diversos recursos computacionais e o uso dos meios de comunicação próprios do hiperespaço. Falamos, então, de aprendizagem cooperativa assistida por computador (em inglês, *Computer Supported Cooperative Learning*, CSCL). Estes dispositivos permitem a discussão coletiva, a divisão de conhecimentos, as trocas de saberes entre indivíduos, o acesso a tutores on-line aptos a guiar as pessoas em sua aprendizagem e o acesso a bases de dados, hiperdocumentos e simulações. Nos sistemas mais aperfeiçoados, os hiperdocumentos encontram-se estruturados e enriquecidos em função das perguntas e navegações dos aprendizes. (Lévy, 1999, p. 101)

Lévy argumenta que a ampliação do ciberespaço está causando uma transformação profunda na maneira como lidamos com as verdades oferecidas pelas filosofias e pelas ciências, com os conhecimentos considerados objetivos e universais. Ele argumenta que, porque estão vinculadas à comunicação escrita, “a filosofia e a ciência clássicas, cada uma à sua própria maneira, visam a universalidade”, isso é, carregam em si a pretensão de que sejam compreendidas independentemente do contexto em que estiverem sido lidas. Com o fim do predomínio da oralidade, em que os agentes da comunicação costumavam dividir um mesmo cenário cultural e estavam em relação direta, a escrita estabeleceu uma nova forma de compartilhamento de ideias que proporcionava contato com

autores provenientes de circunstâncias sociais que podiam ser radicalmente diferentes, de regiões bastante distantes e de épocas diversas. Diferentemente da comunicação oral, que é direta e que pode ser elucidada com uma pergunta imediata, a escrita precisa ser mediada pela interpretação e pelas estruturas lógicas e gramaticais que pretendem dar garantia de certeza ao leitor – e que, a despeito dessa pretensão, costumam falhar.

No universal fundado pela escrita, aquilo que deve se manter imutável pelas interpretações, traduções, difusões, conservações, é o sentido. O significado da mensagem deve ser o mesmo em toda parte, hoje e no passado. Este universal é indissociável de uma visada de fechamento semântico. Seu esforço de totalização luta contra a pluralidade aberta dos contextos atravessados pelas mensagens, contra a diversidade das comunidades que os fazem circular. Da invenção da escrita decorrem as exigências muito especiais da descontextualização dos discursos. A partir desse acontecimento, o domínio englobante do significado, a pretensão ao “todo”, a tentativa de instaurar em todos os lugares o mesmo sentido (ou, na ciência, a mesma exatidão) encontram-se, para nós, associadas ao universal. (Lévy, 1999, pp. 115-116)

O filósofo opõe o universal da escrita ao novo universal que surge com a cibercultura, um universal que, como ele afirma, é “sem totalidade”, e que está aberto à construção sempre atual e coletiva dos que habitam o ciberespaço. Se, antes, o universal estava na escrita que visava uma descontextualização, um fechamento semântico que pudesse depurar a verdade a ser transmitida; agora, o novo universal está na interconexão mundial instaurada pelo ciberespaço, trata-se de um universal que não se totaliza pelo sentido, mas pela consumação da interação, do contato. Quanto mais universal, menos totalizável: na medida em que mais pessoas participam do ciberespaço, mais indivíduos interferem na constituição do que deve ser o mundo, contradizendo, assim, os discursos totalizantes (Lévy, 1999, p. 120). Portanto, ele aposta todas as suas fichas na colaboração permanente de uma inteligência coletiva dependente do ciberespaço. Para ele, sem “interconexão”, “comunidades virtuais” e “inteligência coletiva”, o novo universal por contato não pode subsistir. Ele considera como universal por contato a própria população, que se expande ao se expandirem as interconexões fortalecidas pelas comunidades virtuais que alteram constantemente a inteligência coletiva. E, para ser desterritorializado, acessível a todos que estiverem conectados na grande rede, o contato dessas comunidades só poderá se realizar plenamente no ciberespaço.

Interconexão geral, comunidades virtuais e inteligência coletiva são aspectos de um universal por contato, um universal que cresce como uma população, que faz crescer aqui e ali seus filamentos, um universal que expande como a hera.

Cada um dos três aspectos, constitui a condição necessária para isto: não há inteligência coletiva em grande escala sem virtualização ou desterritorialização das comunidades no ciberespaço. A interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial. (Lévy, 1999, p. 133)

Este grande poder conferido ao ciberespaço, a proposição do universal por contato, resulta no prenúncio de uma grande transformação para a esfera da educação. Para Lévy (1999), “a aprendizagem a distância foi durante muito tempo o ‘estepe’ do ensino [e] em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança” (p. 170). Por causa da expansão inevitável da inteligência coletiva virtualizada, a Educação a Distância, considerada outrora modalidade auxiliar, deverá se tornar a forma de aprendizagem mais importante, tendo o professor como papel principal não mais difundir conhecimentos, mas ser o “animador da inteligência coletiva” (Lévy, 1999, p. 171).

Falando especificamente sobre a educação no ensino superior, Lévy (1999) questiona: “por que construir universidades em concreto em vez de encorajar o desenvolvimento de

teleuniversidades e de sistemas de aprendizagem interativos e cooperativos acessíveis de qualquer ponto do território? (p. 189). Para ele, o futuro da educação superior está na substituição progressiva do investimento na construção de *campus* físicos pela implementação da, já mencionada, aprendizagem cooperativa assistida por computador. Nesse novo modelo, é possível alcançar muito mais estudantes em todo o território nacional, e – por que não – em outras nações, favorecendo a expansão da inteligência coletiva.

O filósofo acredita que a cibercultura mudará as relações sociais, como as relações de trabalho e estudo, a infraestrutura das cidades, o modo de participação política e econômica. E todas essas transformações terão como sustentáculo a valorização do compartilhamento constante de ideias e conhecimentos e, principalmente, a abertura para o debate sobre o progresso alcançado. Tudo isso graças ao desenvolvimento da inteligência coletiva, que proporcionaria um projeto de mundo em “contraste com a ideia pós-moderna do declínio das ideias das luzes” (Lévy, 1999, p. 245). Nesse sentido, a aposta de Lévy na construção e expansão incessante da inteligência parece dar continuidade a uma cultura de valorização da razão, posição moderna que ocupou lugar de destaque nos séculos XVII e XVIII.

Modernidade, Inteligência Coletiva e EaD

No século XVII surge uma nova figura de homem, uma figura que, na verdade, é exigida pela revolução científica da época e originada pela cultura de valorização da razão. A Ciência moderna, diferenciando-se de uma concepção antiga, não mais se dispõe a formular definições para os seres naturais, para, a partir daí, deduzir-lhes a essência e fixá-los em um lugar específico da ordem cósmica. Propõe-se, no entanto, a elaborar, apresentar, desenvolver as *leis* gerais da natureza, que conectam os acontecimentos ou fenômenos naturais graças ao processo de matematização. É esta a Ciência de Descartes. Resta-nos, então, a pergunta: afinal, o que é o homem para Descartes?

A resposta para essa pergunta parece, a princípio, simples e banal: o homem é, para Descartes, uma alma estreitamente unida a um corpo. Dizer que o homem é composto de uma alma estreitamente unida a um corpo é, mais ou menos, repetir o que dizia grande parte dos filósofos da Antiguidade. Não faltaria muito para que tal noção pudesse ser confundida com a definição de homem como “animal racional”. É um consenso, na verdade, que a definição cartesiana insista no fato de o homem ser uma *união* entre essas duas coisas. Isso não é, repita-se, novidade alguma: a pergunta de como uma alma une-se a um corpo durante a vida, para posteriormente separar-se dele após a morte é a questão que preocupou todos os teólogos cristãos, assim como boa parte dos filósofos neoplatônicos. Também pode-se dizer que a definição cartesiana insiste na importância da “estreiteza” dessa união. E, de fato, é o que Descartes defende em sua sexta Meditação:

A natureza me ensina, também, por esses sentimentos de dor, fome, sede, etc., que não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo. (Descartes, 1973, p. 144)

Em outras palavras, a alma não possui um corpo exterior, mas forma com ele um todo. Todavia, como podemos deduzir, não há inovação também nesse aspecto. Sendo assim, Descartes nada acrescenta à definição do humano? Como pode, então, uma definição que não apresenta algo de novo ter sido tão influente? No caso de Descartes, o que é de fato significativo, o que constitui a figura do homem cartesiano, é a maneira como a definição é estabelecida, e não a definição em si. O que há de mais expressivo e relevante nisso é o fato de que a gênese dessa definição parece ir em sentido oposto à própria definição: é apenas pela *distinção* real entre corpo e alma que Descartes passa a definir o homem como a união entre ambos. Com efeito, o sentido dessa união supõe que a

substância pensante seja realmente dissemelhante da substância extensa, sendo esse dualismo ontológico o que possibilita o dualismo epistemológico, para o qual, claramente, a atividade da alma é tida pelo filósofo como mais importante.

Apesar dos aspectos contraditórios e discordantes existentes entre o pensamento de Descartes e de Locke, pode-se dizer que esse último contribuiu enormemente para reforçar o domínio da condição racional a partir da revolução que o filósofo inglês estabelece para a identidade humana. A revolução lockeana consiste, pois, em fazer da consciência o critério da identidade pessoal e a própria expressão da subjetividade. Isso levou o filósofo inglês a modificar radicalmente a própria noção de subjetividade, tanto em relação à ideia aristotélica de alma individual como “forma substancial” quanto em relação à reivindicação cartesiana do “eu” existente e pensante. Em Locke, vemos com clareza as diversas implicações da subjetividade, da consciência e da identidade pessoal – como a possibilidade de uma experiência interior com acesso direto à mente, e a relação existente entre consciência e responsabilidade moral. Em todo o caso, o que a teoria lockeana da identidade pessoal tem de influente, ela tem de complexa, e sua interpretação é, ainda hoje, discutida entre os especialistas.

Como argumenta o filósofo “é a consciência que acompanha a substância, quando uma parte é separada da outra, que constitui a mesma pessoa, e constitui esse eu inseparável” (Locke, 1952, II.xxvii.17. Tradução nossa). Isso reforça o que mencionamos acima, que o critério para a identidade pessoal é a consciência, isto é, que para Locke, considerar que um sujeito humano seja uma pessoa significa levar em conta todos os pensamentos e ações de que ele é consciente. O que está em jogo para nós, porém, parece ficar mais claro ao analisarmos o contexto no qual a *consciousness* surge no *Ensaio*. Quando é introduzido pela primeira vez, Locke já o faz na forma de uma construção positiva:

Pois aqueles que nos dizem que a alma sempre pensa nunca dizem, que eu me lembre, que o homem sempre pensa. Pode a alma pensar e não o homem? Ou um homem pensar e não ser consciente disso? (...) Se eles afirmam que um homem está sempre consciente, para si mesmo, do pensamento, eu pergunto, como eles sabem isso? A consciência [*consciousness*] é a percepção daquilo que se passa na própria mente de um homem. (Locke, 1952, II.i.19. Tradução nossa)

Já não é mais uma questão de alma, mas sim da estrutura da *mente* ou *espírito*. Em suma, Locke busca a origem – “a fonte”, como ele diz – dos elementos que compõem nossos pensamentos, ou seja, as ideias. É a partir desse movimento lockeano que a modernidade, de maneira geral, passa a privilegiar o estudo do “entendimento humano”, ou seja, a pretensão de identificar as leis do funcionamento dos “estados mentais”. É apenas como pura interioridade que a consciência pode se manifestar de forma direta e transparente para o espírito e para si mesmo, e é assim que ela se revela como fundamento para o conhecimento seguro.

O privilégio do mental será exacerbado, posteriormente, com o iluminismo, que leva o pensamento moderno a valorizar o poder da razão humana acima de qualquer coisa. Ora, sendo o homem definido como animal racional, como o ser dotado de razão, caberia à educação desenvolver tal característica para formar, assim, homens. Contudo, a fé iluminista não se limita à formação humana: por meio do pleno progresso da razão os humanos, como espécie, irão desenvolver-se completamente; e não apenas no campo técnico-científico, mas moral, material, enfim, de todos os aspectos da existência humana. Se o homem é o ser dotado de razão, é por meio dela que sabemos o que podemos conhecer, o que devemos fazer e o que podemos esperar.

O século XVIII opera uma profunda transformação da pedagogia, filha da ruptura realizada por Locke em 1693 com os *Alguns pensamentos sobre a educação*, que tinha posto em primeiro plano a educação como instrumento de formação tanto da mente

como da moral de todo indivíduo burguês (o *gentleman*), afirmando sua “soberania” e seus poderes quase divinos (...), e indicando na associação das ideias o instrumento de formação intelectual e moral. São teses retomadas por Condillac e Rousseau e que informarão a cultura pedagógica de todo o século, na sua vertente progressista e inovadora, que quer regenerar os povos submetendo-os ao domínio da razão (...). “Jamais a pedagogia tinha visto abrirem-se tais possibilidades, jamais, depois, ela suscitou tais esperanças. A grande disputa do século refere-se às relações entre natureza e a cultura: este debate teórico produz aplicações práticas. A ideia de cultura afirma o primado da pedagogia”, observou Gusdorf. É através da difusão das *Lumières*, da *Aufklärung*, do iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação. (Cambi, 1999, p. 336)

São os pensadores das Luzes que, de fato, delinham uma revolução dos fins, dos métodos e das instituições da educação, e dessa forma, o movimento iluminista durante a Revolução Francesa, recupera o papel político da educação, aparentemente esquecido desde a antiguidade. É em meio às diversas reformas a que a escola e a educação francesas são submetidas ao longo da Revolução que a relação entre o fazer educativo e a instituição da sociedade civil é redescoberta.

(...) a Revolução Francesa também pôs em ação um intenso trabalho educativo que devia desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores. (Cambi, 1999, p. 367)

Decorre daí a formulação de uma definição política para a educação: é por meio dela que a nova sociedade se institui politicamente, e que os ideias da Revolução chegam a todos os membros da sociedade. Em suma, a Revolução e o iluminismo produziram uma mudança radical na tradição escolar-educativa francesa, dando origem a um sistema educativo visto como exemplo, como modelo a ser seguido em todo o mundo, e que fornecerá as bases para o ideal escolar contemporâneo, com seu caráter estatal, centralizado e unificado.

Não é segredo, porém, que este movimento seja embasado por um outro. Se a educação possui um papel central na construção da nova sociedade, esse surge apenas por ser ela a responsável por difundir o conhecimento. É apenas por meio do conhecimento que haverá a construção democrática, a criação de uma nova sociedade. As inúmeras desigualdades sociais, historicamente instituídas e que não puderam ser corrigidas pelas leis, seriam finalmente vencidas pela propagação do saber – esse sim capaz de salvar não apenas o homem, mas toda a sociedade de seus defeitos, suas falhas e seus vícios.

É por isso que, na época, a ideia da formação humana, de maneira geral, está intimamente ligada à noção de instrução da razão. A partir de tal instrução os indivíduos desenvolvem sua autonomia, a única capaz de provê-los das condições necessárias para usufruir da cidadania. Ideia bastante iluminista, é claro, e que os mais entusiastas defendiam como aquela que, como já dissemos, desenvolveria plenamente o espírito humano. Tal ideia é ilustrada, em todo o seu entusiasmo, por Kant, na terceira proposição da *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*: “A natureza quis que o homem tirasse inteiramente de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e que não participasse de nenhuma felicidade ou perfeição senão daquela que ele proporciona a si mesmo, livre do instinto, por meio da própria razão”. Como segue o filósofo:

A natureza não faz verdadeiramente nada supérfluo e não é perdulária no uso dos meios para atingir seus fins. Tendo dado ao homem a razão e a liberdade da vontade que nela se funda, a natureza forneceu um claro indício de seu propósito quanto a

maneira de dotá-lo. Ele não deveria ser guiado pelo instinto, ou ser provido e ensinado pelo conhecimento inato; ele deveria, antes, tirar tudo de si mesmo. (...) Pois neste curso das coisas humanas é toda uma multidão de dificuldades que espera o homem. Parece que a natureza não se preocupa com que ele viva bem, mas, ao contrário, com que ele trabalhe de modo a tornar-se digno, por sua conduta, da vida e do bem-estar. O que permanece estranho aqui é que as gerações passadas parecem cumprir suas penosas tarefas somente em nome das gerações vindouras, preparando para estas um degrau a partir do qual elas possam elevar mais o edifício que a natureza tem como propósito (...). E por enigmático que isso seja, é, entretanto, também necessário, quando se aceita que uma espécie animal deve ser dotada de razão e, como classe de seres racionais, todos mortais, mas cuja espécie é imortal, deve todavia atingir a plenitude do desenvolvimento de suas disposições. (Kant, 2004, pp. 6-8)

Torna-se assim mais clara a relação entre a tradição moderna e os ideais propostos por Lévy, que impactam o otimismo que envolve a EaD. Pois, ainda que seja possível encontrar divergências entre a modernidade e o pensamento de Lévy, ambos defendem a razão – sob a forma da *inteligência coletiva*, no caso de Lévy – como o principal instrumento da formação humana.

Kant e Lévy compartilham da crença numa razão – ou inteligência – capaz de assegurar, do ponto de vista político, a satisfação humana. De acordo com Lévy, graças ao avanço tecnológico, o projeto da inteligência coletiva “prolonga, ao mesmo tempo em que ultrapassa, o da filosofia das Luzes”, porque os novos sistemas de comunicação viabilizaram o “aprofundamento de um antigo ideal de emancipação e de exaltação do humano” (Lévy, 1999, p. 208). Por isso mesmo, o novo cidadão deve procurar explorar da melhor maneira possível os instrumentos de comunicação e se perguntar sobre o papel do ciberespaço na transformação do território e da vida urbanizada (Lévy, 1999, p. 185).

(...) A perspectiva que proponho consiste em pensar a *articulação* de dois espaços qualitativamente muito diferentes, o do território e o da inteligência coletiva. O território é definido por seus limites e seu centro. É organizado por sistemas de proximidade física ou geográfica. Em contrapartida, cada ponto do ciberespaço é em princípio co-presente a qualquer outro, e os deslocamentos podem ser feitos à velocidade da luz. Mas a diferença entre os dois espaços não se deve apenas a propriedades físicas e topológicas. São também qualidades de processos sociais que se opõem. As instituições territoriais são antes hierárquicas e rígidas, enquanto as práticas dos cibernautas têm tendência a privilegiar os modos transversais de relação e a fluidez das estruturas. As organizações políticas territoriais repousam sobre a representação e a delegação, enquanto as possibilidades técnicas do ciberespaço tornariam facilmente praticáveis formas inéditas de democracia direta em grande escala etc. (Lévy, 1999, pp. 194-195)

Segundo Lévy, surge com a cibercultura uma nova configuração de democracia: a democracia eletrônica. O avanço da cibercultura pode transformar a democracia de uma vez por todas e assegurar a expansão da inteligência coletiva. Ele explica que a definição desse modelo eletrônico de democracia não pode ser reduzida – ainda que alguns queiram crer – ao voto instantâneo que cada um precisaria dar diante de opções previamente apresentadas (Lévy, 1999, p. 195). Pelo contrário, o que mais importa nesse novo modelo é a atividade de produção da inteligência coletiva, isso é, de muitas pessoas terem condições de participar ativamente de um processo de discussão sobre coisas que não estão prontas. O filósofo acredita que o advento da “democracia eletrônica” proporcionará

a discussão de temas, a proposição de soluções para problemas existentes e o empreendimento de novos projetos almejados, em âmbito local ou global.

A verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível - graças as possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço -, a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e a sua avaliação pelos cidadãos (Lévy, 1999, p. 186).

Em entrevista ao canal Fronteiras do Pensamento, do portal de vídeos *Youtube*, o filósofo afirma que a democracia eletrônica proporciona três novos benefícios: 1. Diferentemente do tempo do monopólio das empresas de comunicação de massas, com o uso da internet, hoje cada um pode falar por si mesmo, o que oportuniza maior liberdade de expressão; 2. Hoje há mais cobrança por transparência, o que faz com que governos e grandes companhias sejam mais transparentes ou manifestem desejo por isso; e existem meios técnicos para a efetivação dessa transparência; 3. Interconectados, temos mais facilidade para discutir coletivamente – com participação maior de pessoas – para tomada de decisões diante de questões importantes da vida política. (*Pierre Lévy – Os aspectos mais importantes da democracia virtual*. Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=YCfg2xMu54k> Acesso em: 29/03/2018)

Para Lévy (1999, p.245), o ciberespaço é uma “espécie de *materialização técnica dos ideais modernos*” que permitiu à cibercultura encarnar e dar continuidade “aos ideais revolucionários e republicanos de liberdade, igualdade, fraternidade”. Com as mídias eletrônicas, a igualdade se expressa na oportunidade de cada um transmitir ideias e informações para todos; a liberdade está na possibilidade de acesso às diversas comunidades virtuais, e de uso de programas de codificação e criação de softwares; e a fraternidade é vista como o exercício da interconexão de computadores em todo o planeta. Esses são os elementos que sustentam a inteligência verdadeiramente coletiva e democrática.

Colocar a inteligência coletiva no posto de comando é escolher de novo a democracia, reatualizá-la por meio da exploração das potencialidades mais positivas dos novos sistemas de comunicação (Lévy, 1999, p. 196).

A valorização da capacidade de universalização e produção de conhecimento por meio das mídias eletrônicas – aspecto democrático da inteligência coletiva – costuma ser associada ao caráter democrático da EaD, modalidade vista como privilegiada por ser capaz de criar novos vínculos e oferecer formação superior em locais que, a princípio, estariam isolados dos territórios físicos ocupados pela academia. A possibilidade de difusão do conhecimento é vista, portanto, como a qualidade distintiva fundamental da EaD.

O modelo em que o entusiasmo atual acerca da EaD se funda sofreu duras críticas ao longo dos séculos XIX e XX, como as de Nietzsche, Deleuze, Derrida, entre tantos outros. Na educação, a crença de que a razão humana é o principal fator a ser desenvolvido nos futuros cidadãos – que origina o cognitivismo – parece também ter sido superada. Tanto a modernidade, quanto Lévy e o cognitivismo possuem algo em comum: todos eles reduzem o humano à mente. Para Lévy, o movimento de virtualização no qual nos encontramos não afeta apenas a nossa comunicação, nosso conhecimento ou nossas interações, mas também afeta a forma como nos vemos enquanto espécie, e “entre as evoluções culturais em andamento nesta virada do terceiro milênio (...) exprime-se uma busca de hominização”. O filósofo segue: “Ora, a virtualização constitui justamente a essência, ou ponta fina, da mutação em curso. Enquanto tal, a virtualização não é nem boa nem má, nem neutra.

Ela se apresenta como o movimento do “devir outro” – ou heterogênese – do humano” (Lévy, 1996, pp. 11-12).

Os argumentos que encontramos em Lévy e no movimento moderno que o inspira a ser tão otimista diante da evolução tecnológica do domínio virtual, acerca da ação e do humano, remontam àqueles que, historicamente, limitaram a ação e autonomia humana, já denunciados por Castoriadis:

O que é a autonomia coletiva? E qual é o seu contrário? O contrário é a sociedade heterônoma. (...) Em que consiste, então, a heteronomia de uma sociedade primitiva? Ela consiste no fato de que as pessoas acreditam firmemente (e não podem não acreditar) que a lei, as instituições de sua sociedade não são (nem poderiam ser) sua própria obra, mas lhes foram outorgadas, de uma vez para sempre, por outrem: os espíritos, os ancestrais, os deuses, ou seja lá quem for. Isto vale tanto para as sociedades históricas (“históricas” no sentido estrito) como para as sociedades religiosas. (...) Assim, a heteronomia consiste no fato de que a instituição da sociedade, criação da própria sociedade, é apresentada pela sociedade como sendo obra de alguém mais, de uma fonte “transcendente”: os ancestrais, os deuses, o Deus, a natureza, ou – como em Marx – as “leis da história”. (Castoriadis, 1987, *Psicanálise e Sociedade I*, pp. 40-41)

Vemos, diversas vezes na modernidade, as consequências de se menosprezar o corpo para pensar o humano, consequências que aparecem também em Lévy e as teorias em EaD por ele inspiradas. A supervalorização da mente, do desenvolvimento a partir exclusivamente da cognição, já parece ter sido superado pelo pensamento da formação humana, contudo, ele se mantém atual quando essa formação é pensada a partir do ambiente virtual.

São, de fato, modernas as origens do otimismo e entusiasmo que nossa sociedade deposita no desenvolvimento da internet, no seu papel de unificação dos povos da Terra, e na expansão da EaD como modalidade de ensino. Não restam dúvidas de que a EaD e o acesso à internet possuem um papel crucial na democratização do conhecimento. No Brasil, a expansão dos cursos de graduação na modalidade a distância proporciona, para inúmeras pessoas que vivem longe das grandes cidades, o acesso ao curso superior público e gratuito. Contudo, o entusiasmo diante de contribuições tão importantes pode nos levar a esquecer os riscos que uma expansão tão rápida e desmedida pode causar. Para a educação, a EaD apresenta os riscos que cercam a ênfase ilimitada no autodidatismo. Por mais que a modalidade preveja a figura do tutor (presencial ou a distância, dependendo de cada caso), não é raro encontrar alunos que não participem das atividades de tutoria, acreditando bastar a leitura do material oferecido para obter sua formação e, talvez mais importante que isso para eles, seu diploma.

As questões que envolvem as consequências de uma expansão da EaD, um campo tão novo e ainda com pouca fundamentação teórica, estão para além do escopo deste artigo. Porém, há de se interrogar ainda em que medida a valorização da modalidade de ensino a distância não desvaloriza, paradoxalmente, a atuação e o papel do professor e da universidade; como é uma atividade que pode ser realizada em qualquer lugar, há de se temer pela banalização do espaço de aprendizagem. Da mesma maneira, cabe questionar, também, se a democratização do conhecimento via EaD não está, novamente, de forma paradoxal, isolando cada vez mais os indivíduos, tanto socialmente – já que a socialização é tarefa crucial de todo projeto educacional – quanto intelectualmente, isto é, reforçando os conhecimentos e pré-conceitos já estabelecidos pelo educando, em detrimento do confronto de ideias, da saída de si e da possibilidade de ouvir e compreender o ponto de vista do outro.

Referências

- Cambi, F. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- Castoriadis, C. *As Encruzilhadas do Labirinto II*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Descartes, R. Coleção *Os pensadores*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 3ª ed. S. Paulo: Abril Cultural, 1973.
- Kant, I. *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- Lévy, P. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- Lévy, P. *Cibercultura*. 3 ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa São Paulo: Editora 34, 1999.
- Lévy, P. *Os aspectos mais importantes da democracia virtual*. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=YCfg2xMu54k>> Acesso em: 29 de mar. 2018.
- Locke, J. *An Essay Concerning Human Understanding*, ed. Charles L. Sherman In: *The Great Books of the Western World*. Chicago, Encyclopedia Britannica, 1952.

Sobre o Autores

Danilo Bantim Frambach

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
dan.bantim@gmail.com
Professor assistente de Filosofia da Educação.

Marcio Francisco Teixeira de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
franciscomarciorj@gmail.com
Professor assistente de Filosofia da Educação.

Sobre o Editores

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
lilidovalle@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8694-9297>
Professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutora em Educação pela Universidade de Paris V – René Descartes.

Daniel Mill

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
mill.ufscar@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8336-3645>
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação (UFMG). Gestor em Educação a Distância.

Aldo Victorio Filho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
avictorio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7132-8615>
Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado (PPGArtes). Doutor em Educação (UERJ).

Dossiê Especial
Edtech e Políticas de Formação Humana

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 113

17 de setembro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University