

# CONCEPÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

05/2008

Luís Cláudio Dallier Saldanha – UNICOC - [dallier@linkway.com.br](mailto:dallier@linkway.com.br)

**Categoria (A – Estratégias e Políticas)**  
**Setor Educacional (3 - Educação Universitária)**  
**Natureza (A - Relatório de Pesquisa)**  
**Classe (1 – Investigação Científica)**

## RESUMO

*O presente trabalho apresenta reflexões teóricas advindas da pesquisa e prática docente desenvolvidas no contexto dos cursos de graduação da Faculdade Interativa COC. Trata-se de uma investigação sobre os conceitos ou concepções de Educação a Distância e suas implicações, destacando-se os desafios ou desdobramentos pedagógicos de tais concepções. São examinados conceitos como mediatização, autonomia, autodidatismo, interatividade e interação.*

**Palavras-chave: concepções de EaD; mediatização, ensino-aprendizagem**

## 1. INTRODUÇÃO

O recente crescimento de projetos de Educação a Distância (EaD), atrelado ao incremento e possibilidades das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), vem sendo proclamado como forma eficaz de lidar com problemas de política educacional e de integrar definitivamente alunos e instituições educacionais à Sociedade da Informação.

Entendida como uma modalidade de educação suplementar, ao complementar a educação presencial, e outras vezes tomada como uma modalidade alternativa, ao opor-se à educação convencional, atribui-se à EaD o preenchimento das lacunas do processo ensino-aprendizagem que as atividades presenciais não dão conta, constituindo-se também numa resposta ao desafio da inclusão e da formação continuada.

Sem se cair num otimismo exagerado ou numa recusa extremada das possibilidades da EaD, é preciso de algum modo manter a tensão crítica sobre tal questão, não buscando um meio termo e nem mesmo um simples sinal positivo ou negativo para qualificar a EaD.

Um dos caminhos para realizar tal tarefa pode ser encontrado no exame de algumas concepções de EaD, particularmente na análise de conceitos como “mediatização”, “autonomia” e “interatividade”.

Este tem sido um esforço teórico desenvolvido tanto nas atividades de pesquisa no contexto da EaD quanto na prática pedagógica, particularmente, nos cursos de graduação a distância da Faculdade Interativa COC.

O relato das reflexões teóricas, que aqui se faz apenas de forma introdutória, é uma tentativa de se esboçar alguns desafios presentes nas práticas pedagógicas da modalidade de Educação a Distância.

## 2. Revisitando concepções de EaD

Conceituar Educação a Distância parece cada vez mais problemático, visto que as constantes mudanças e inovações tecnológicas e suas implicações na dinâmica dos processos educacionais nos fazem adquirir certa cautela na tentativa de definir tal modalidade de educação.

As possibilidades de adesão a novas tecnologias e a incerteza quanto às implicações das rápidas e contínuas transformações facilmente vislumbradas no cenário da EaD levam alguns a sugerir, até mesmo, o abandono do esforço de se propor uma definição de Educação a Distância.

Não parece, entretanto, despropositado revisitar algumas tentativas de conceituação de EaD, a fim de se verificar a pertinência da discussão sobre as concepções de tal modalidade educacional no momento atual.

### 2.1. Mediatização da relação docente-aluno

Se considerarmos a história da EaD, recuando aos cursos por correspondência, passando pelo uso do rádio e da televisão e chegando ao emprego das novas TIC ou da Internet, identifica-se como traço distintivo a mediatização das relações entre os docentes e os alunos.

Seja o material impresso que chegava ao aluno pelo correio convencional, seja o conteúdo da disciplina e a orientação pedagógica que hoje são acessados pela Internet; tudo isso confirmaria a presença de alguma mediatização no ensino.

Se no seu começo a EaD se limitava ao uso de tecnologias mais relacionadas com a logística, ou seja, o envio de materiais ou troca de correspondências valendo-se das novas velocidades que os meios de transporte possibilitavam, o aparecimento do rádio e posteriormente o advento do vídeo incorporados às práticas de Educação a Distância irão tornar mais explícito o uso dos *media* em processos de ensino-aprendizagem não-presenciais.

A ausência do professor suprida pelos conteúdos presentes nas correspondências convencionais ou nos meios digitais configuraria, desse modo, a marca da mediatização na EaD. Ainda assim, entretanto, é possível questionar tal concepção caso se reduza a EaD à substituição do aluno ou do docente pelos *media*.

Primeiramente, tal concepção ofereceria alguma dificuldade porque mesmo nas chamadas aulas ou processos educacionais presenciais não está ausente algum tipo de mediatização, seja por meio do livro ou dos materiais impressos, seja por meio de recursos audiovisuais e do uso de artefatos tecnológicos diversos.

Deve-se lembrar que nos processos educacionais convencionais ou chamados de presenciais, em oposição à EaD, há também espaços e tempos de aprendizagem marcados pela ausência do docente e mediados pelos livros, pelos textos impressos ou digitais e pela recorrência a diversas mídias.

Desse modo, não seria simplesmente a introdução ou a novidade da mediatização na EaD o traço distintivo de tal modalidade. Mais do que a mediação entre docente e aluno, a diferença está nas implicações espaço-temporais e sócio-econômicas provocadas por uma confluência inédita de diversas mídias nas experiências de ensino-aprendizagem.

## 2.2. Autonomia e auto-aprendizagem

Esse uso inédito de um conjunto de mídias nas relações entre docente e aluno, desdobrando-se em novas relações com o conhecimento, aponta para outra marca da EaD que constitui, por sua vez, uma concepção de Educação a Distância baseada na idéia de auto-aprendizagem ou de autonomia.

Tal concepção seria centrada no “sujeito aprendente, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem” [1].

É comum se pensar que na EaD tem-se como aspecto distintivo a necessidade de iniciativa e autodisciplina por parte do aluno, constituindo-se numa ênfase em sua autonomia, uma vez que os elementos facilitadores de aprendizagem presentes no espaço escolar e os direcionamentos decorrentes da atuação presencial do professor tornam-se escassos ou quase inexistentes nas formas não-presenciais de educação.

O “estar junto virtual”, no lugar do encontro em um mesmo espaço físico entre docente e alunos, e a flexibilização nos horários ou tempo de estudo demandariam um aluno responsável pela dinâmica e pelo processo de aprendizagem.

A vantagem de se estudar onde e quando for mais conveniente e adequado, livre da rigidez das rotinas escolares, exigiria como contrapartida uma maturidade do aluno no “gerenciamento” de suas práticas de aprendizagem ou estudo, resultando num sujeito ou aprendiz autônomo.

Mesmo reconhecendo que há práticas de EaD que estabelecem relações entre aluno e professor identificadas com o processo industrial, nas quais há uma modelagem operada pela tecnologia educacional, Renner [2] advoga para a EaD uma aprendizagem autônoma por meio da qual o estudante deixa de ser um produto ou objeto para tornar-se um sujeito autônomo, autor de sua própria aprendizagem.

Para os otimistas, a autonomia do sujeito seria até mesmo anterior à própria aplicação das novas TIC no contexto educacional, visto que no ambiente dessas tecnologias, como o ciberespaço, o indivíduo tem inéditas experiências de escolha e dispõe de possibilidades que se abrem ao infinito.

No entanto, tal liberdade de escolha tem-se mostrado mais aparente do que efetiva e as possibilidades parecem ser dadas já de antemão, mesmo que se apresentem como inumeráveis.

Essas possibilidades de autonomia têm mais validade numa perspectiva de mudança, de uma formação para o exercício da autonomia, pois essas possibilidades “não são oferecidas pelas novas potencialidades técnicas, que a sociotécnica tende a enfatizar, mas situam-se na capacidade política de os grupo sociais se organizarem em projetos educativos de mudança” [3].

A simples autonomia, que muitas vezes não passa de autodidatismo destituído de orientação pedagógica e desprovido de um diálogo enriquecedor

com outros sujeitos aprendizes, não é necessariamente uma conseqüência da incorporação de novas tecnologias e da mediatização no processo ensino-aprendizagem.

O fato de se colocar o docente “distante” fisicamente do aluno ou de se disponibilizar todos os recursos didáticos e conteúdos em meios digitais ou eletrônicos não é garantia de um processo de autonomia na aprendizagem e, pior ainda, não assegura o surgimento repentino de um sujeito “auto-aprendente”.

Falar em auto-aprendizagem, associada à autonomia do sujeito, como marca que delinea uma concepção de EaD não deixa de ser problemático. A construção do conhecimento não prescinde do diálogo com o outro, ao mesmo tempo em que deve ser fundamentada na autonomia do sujeito, ou seja, o indivíduo não deve ter seu pensamento tutelado.

Desse modo, a autonomia na EaD deveria ser mais adequadamente entendida como a busca de todo e qualquer processo de formação do sujeito, que visa à sua emancipação, e não como uma realidade ou dado inexorável de um processo de aprendizagem que oferece certa liberdade de procedimentos e uma margem de escolha ou de flexibilização nos programas educacionais.

Ainda que se qualifique a autonomia na EaD, como o faz Litwin [4], advertindo que a seleção de conteúdos, a falta de orientação pedagógica e a ausência de diálogo é autodidatismo e não autonomia; é preciso ponderar que o entendimento da autonomia como uma escolha do espaço-tempo de estudo é um reducionismo de tal conceito.

A autonomia é mais do que uma liberdade de escolha reduzida ao previsto e está além das flexibilizações que uma modalidade de educação não-presencial oferece.

### **2.3. Interatividade e interação**

Outra marca que para muitos distingue a EaD das demais modalidades educacionais é a interatividade proporcionada pelas ferramentas disponibilizadas no contexto das novas TIC.

Tem-se insistido que a EaD se distingue pela virtualidade da relação educando-educador, acompanhada da desterritorialização do espaço escolar, com a substituição da presença física pela co-presença virtual.

Nesse cenário, a passividade que muitas vezes seria característica das aulas tradicionais, dos processos educacionais convencionais, daria lugar à interatividade, com o aluno interagindo com materiais e recursos didáticos eficazes e mais atraentes do que aqueles da sala de aula com quadro, giz e livros considerados desinteressantes.

Alguns educadores chamam a atenção para o fato de que a própria educação pressupõe uma perspectiva interativa do saber e, por isso, os recursos informáticos estariam integrados a uma estrutura que inclui conhecimento e ação humana. O fascínio exercido pelos *games* eletrônicos no público jovem seria, mais do que uma mostra do caráter de entretenimento dos recursos informáticos a ser aproveitado na educação, uma evidência de um tipo de educação proporcionada pela lógica da imagem e pela interatividade que molda a capacidade intelectual do adolescente [5].

Se a propalada interatividade dos *media* eletrônicos é capaz de motivar um envolvimento do público infanto-juvenil, e também adulto, em

experiências de entretenimento que exigem algum tipo de conhecimento e resultam em aprendizagens, então os processos formais de educação deveriam incluir os recursos desses novos *media* como aliados da dimensão interativa do saber.

Assim, com o uso das novas TIC na educação, a interatividade representada pelas possibilidades técnicas oferecidas pelos meios digitais ou eletrônicos se associaria à atividade do usuário em relação à máquina e à possibilidade de um “retorno” oferecido pela máquina.

A interação entre sujeitos, professores e alunos, necessária a todo processo de formação, se apresentaria, então, de forma indireta, sendo mediatizada por recursos tecnológicos de comunicação.

Para muitos, entretanto, essa interação não deixa de ser precária, pois nela o encontro de intersubjetividades fica comprometido pela intermediação dos aparatos tecnológicos, pelo seu caráter de reciprocidade indireta.

Diante dessa crítica, alguns reforçam exatamente a necessidade da interatividade, pois a interação humana, que na EaD passa por uma mediação tecnológica mais explícita, seria complementada em suas limitações pela exigência de uma interatividade maior do estudante.

A disponibilidade de recursos e conteúdos em formatos digitais, podendo ser acessados de qualquer lugar e a qualquer hora, levaria o aluno a um comportamento mais ativo diante do processo de aprendizagem. Não se limitando a estar passivo diante de um professor que expõe o conteúdo de determinada matéria, nem ficando preso a rotinas escolares pouco motivadoras, o aluno na EaD se distinguiria por um nível de interatividade sem precedentes.

Atribuindo-se a essa interatividade uma condição para o aluno manter-se motivado no seu processo de aprendizagem, suprir as lacunas decorrentes de estar em lugar e tempo diversos do professor e desenvolver seus estudos de forma autônoma; a EaD distingue-se pela necessidade dos professores e alunos interagirem a partir dos meios e tecnologias de informação e comunicação.

Essa peculiaridade, porém, pode ser relativizada quando colocada em termos de uma oposição entre modalidades educacionais. A tendência verificada em segmentos escolares mais favorecidos socioeconomicamente é a de incorporação das TIC também nas mediações entre professores e alunos de modalidades “presenciais”, gerando uma busca por conteúdos e formas de aprendizagens que favoreçam ou demandem mais interatividade dos estudantes.

A interatividade, assim, deixa de ser uma exigência e realidade apenas da EaD e passa a se constituir um elemento motivador nas relações com o conhecimento. Isso fica mais evidente quando se pensa, por exemplo, na incorporação da Internet e de outros recursos tecnológicos na vida do aluno não apenas em sala de aula, mas, também, em sua casa.

### **3. Articulando modalidades educacionais**

Tais questionamentos sobre concepções de EaD colocam a pertinência de se superar a oposição que facilmente se estabelece entre Educação a Distância e Educação presencial ou convencional. Embora seja preciso reconhecer diferenças entre as duas modalidades educacionais, as

distinções ou peculiaridades não devem ser entendidas na perspectiva de um antagonismo.

Cresce o número de educadores que propõem inclusive a superação da Educação a Distância como alternativa à educação presencial, pois as expressões “presencial” e “a distância” não seriam referências alternativas para o processo educacional, já que, “por um lado, o conteúdo da educação não é localizado; por outro, o processo educacional não dispensa uma experiência local” [6].

Tem-se proposto um entendimento da EaD a partir de uma articulação entre dimensões presenciais e não-presenciais da educação, colocando-se a ênfase da EaD nas novas formas de mediação.

Além disso, partindo de uma alusão negativa à educação convencional, muitas concepções de EaD baseiam-se numa separação espaço-temporal que tende a se tornar não mais uma peculiaridade ou prerrogativa da própria modalidade de Educação a Distância.

A distância, ou a não-contigüidade espacial, deixa de ser elemento definidor, pois é possível relativizar a presença e a proximidade de um professor, por exemplo, em uma sala de aula lotada, ao mesmo tempo em que se relativiza a distância de um professor que se faz virtualmente próximo por meio de aulas em *webcast*, por transmissão via satélite ou em dispositivos *on-line* que permitem certa interação. Acrescente-se a isso que, em muitos casos, as práticas pedagógicas de cursos presenciais vão integrando aspectos de mediação eletrônica na interação entre professor e aluno, numa complementação das atividades em sala de aula.

Desse modo, a preponderância da mediação operada pelas novas TIC no campo educacional seria, na verdade, o novo eixo da discussão sobre EaD, e não a distância física entre quem aprende e o sistema que ensina. Nesse contexto, alguns desafios se apresentam.

#### **4. Relação dialógica**

A interação, entendida como a inter-relação entre os sujeitos que participam do processo educacional, tem sido prejudicada nas práticas de EaD que insistem em eleger a interatividade, a relação do usuário com as máquinas e softwares, como suficiente ou prioritária na produção do conhecimento.

A facilidade, a velocidade e a flexibilidade no acesso a conteúdos ou materiais didáticos acabam sendo entendidas, muitas vezes, como garantia de interatividade ou de uma relação mais ativa do aluno com os meios de comunicação empregados nos processos educacionais a distância.

No entanto, o avanço verificado na aplicação dos recursos tecnológicos na EaD e o aumento das possibilidades de interatividade devem ser considerados coadjuvantes e não diferenciais fundamentais que asseguram necessariamente um processo de formação de qualidade.

Ademais, deve-se entender a interatividade não apenas como respostas ou reações de usuários diante das novas TIC. É preciso redimensionar a interatividade a partir de uma relação dialógica entre sujeitos, aluno/professor e aluno/aluno, mediada pelas novas tecnologias e, ainda, mediada socialmente.

Se o autodidatismo deve ser evitado e não ser confundido com auto-aprendizagem na EaD, então é preciso superar uma compreensão da

interatividade que se reduza à interação com materiais e conteúdos colocados à disposição nos meios digitais e eletrônicos.

Essa relação dialógica, entre sujeitos que se fazem presentes por meio de recursos de tele-presença ou virtuais, deve também ser estendida aos textos ou materiais disponibilizados, pois não se trata no processo educacional de se garantir na interatividade o mero acesso a conteúdos ou o consumo de informações.

A necessidade do diálogo do aluno com os textos, enriquecido pela leitura crítica e criativa, não pode ser substituído por uma relação com os materiais didáticos reduzida ao “tratamento” de informações e a procedimentos quase automáticos de cumprimento de “tarefas”.

A necessidade de se estabelecer e promover o encontro de intersubjetividades na EaD não se restringe à relação professor-aluno ou tutor-aluno, antes, ela se estende também à dimensão aluno-aluno e, ainda, avança para a pertinência de um diálogo com os vários segmentos da comunidade de sujeitos envolvidos no processo educacional.

Assim como na chamada educação presencial a simples presença física não garante a inter-relação ou o diálogo entre os alunos ou sujeitos que devem participar da construção e difusão do conhecimento, a existência de revolucionários meios de comunicação na EaD não cria, conseqüentemente, situações de interação entre os alunos que participam de determinado programa ou curso não-presencial.

Na experiência da Faculdade Interativa COC, a distância física do professor é compensada com aulas transmitidas via satélite, ao vivo, para os alunos nos pólos, com a possibilidade de interação entre aluno e professor em tempo real, por meio de perguntas, comentários e apresentação da resolução das atividades propostas em aula pelo professor.

Deve-se lembrar, todavia, que a troca de informação entre usuários não significa necessariamente diálogo pedagógico ou interação criativa. Ainda que seja desejável e importante colocar estudantes em contato com outros estudantes e professores nas práticas de EaD, é preciso algo mais para que se configure uma comunicação pedagógica e enriquecedora na EaD. Não é suficiente a troca de mensagens nos meios eletrônicos para se afirmar que está garantida a relação dialógica entre aqueles que participam de processos de ensino-aprendizagem em redes educacionais virtuais.

É preciso que as mensagens e informações que circulam nessas trocas sejam acompanhadas pela interação com o outro. A informação ou mensagem, quase sempre descontextualizada, deve ter seu contexto resgatado, deve ser vinculada não apenas aos interesses e temáticas impostos pelas coordenações dos programas ou cursos de EaD mas, também, às pessoas que estão envolvidas nesses interesses e temáticas.

Cabe aos educadores na EaD atender ao desafio sempre presente de favorecer a construção de relações inter-pessoais, mesmo em face da ausência física e das limitações inerentes aos meios tecnológicos, pois “mesmo que os meios eletrônicos possam realizar todas as tarefas programáveis, o colóquio do mestre com o discípulo continua a ser o lugar por excelência do conhecimento”, uma vez que “os *media* não eclipsaram ou suprimiram a presença do mestre mas lhe deram um vigoroso impulso” [7].

## 5. Superando o autodidatismo

Além da dimensão dialógica, do encontro de intersubjetividades, o processo educacional tem uma dimensão de solitude, um tipo de recolhimento voluntário, de um trabalho individualizado de meditação (não no sentido religioso ou místico, mas como uma prática de reflexão crítica).

Isso não significa um completo isolamento ou absoluta falta de diálogo, pois o estudante mesmo estando sozinho diante de um livro não deixa de manter certo diálogo com as vozes do texto e com outros textos que vão sendo suscitados pela sua leitura.

O movimento em direção a uma prática ou trabalho individualizado, chamado aqui de “solitude”, contrapõe-se ao isolamento do autodidatismo e à solidão do aluno provocada pela falta de assistência e orientação do professor ou tutor.

Essa “solitude criativa” realiza-se como uma necessidade do processo de formação, correspondendo a uma dimensão individualizada da relação dialógica entre os saberes. É também uma condição para a própria relação dialógica entre sujeitos, uma vez que o movimento em relação ao “outro” remete ao “eu”; assim como o encontro consigo mesmo deve ser condição para o encontro com o outro.

Por isso, se, por um lado, o aluno não deve estar abandonado ou isolado em decorrência da ausência de interação e de orientação, por outro lado, ele deve encontrar recursos didáticos e materiais que facilitem e encorajem o trabalho de reflexão, de processamento das informações e das experiências de aprendizagem.

Para isso, é preciso que os materiais na EaD não sejam conteúdos de mera instrução. As informações técnicas ou científicas armazenadas em meios digitais não devem ser consideradas suficientes para o processo de formação e nem mesmo portadoras de um diferencial decisivo por apenas serem veiculadas em um meio diferente. A qualidade pedagógica de tais materiais deve ser atribuída, em grande parte, à capacidade de eles favorecerem a reflexão, o pensamento crítico e a construção do conhecimento.

Deve-se dispensar um cuidado especial aos materiais ou conteúdos disponibilizados, ao mesmo tempo em que se deve oferecer orientação aos alunos no que concerne à disciplina e à prática de estudo nos momentos em que se encontram “sós”.

É preciso criar ambientes de interação e de diálogo também a partir da experiência do estudo individualizado, trabalhando-se as dúvidas, os questionamentos, as descobertas e as elaborações advindas desse momento. Com isso, é possível favorecer momentos de aprendizagem a partir da valorização e da avaliação da vivência individual do aluno.

Uma das conseqüências dessa postura pedagógica reside exatamente na possibilidade de mudança de enfoque do aluno na EaD, que pode deixar de ser visto apenas como um cliente, um usuário de um programa ou um aluno a mais no “pacote educacional”.

## **6. Clientes, pacotes educacionais e formação aligeirada**

A EaD, a partir da atual junção entre informática e educação, tem sido criticada por harmonizar-se com a cultura de massa e com a redução de sua finalidade à necessidade de se responder à demanda por mão-de-obra especializada.

Essa situação acabaria consagrando a figura do cliente, no lugar do aluno ou do sujeito que participa do processo de ensino-aprendizagem, e a figura do professor como um sofisticado operário do ensino, uma vez que as exigências que dele se faz não se compatibilizam com sua remuneração. Além disso, no caso do docente, muitas atividades que vão sendo demandadas em função das novas tecnologias no ensino acabam nem mesmo sendo remuneradas.

Nos programas de EaD há o risco de um reducionismo que colocaria o aluno na condição de cliente ou usuário de um programa educacional e o professor na condição de um técnico habilidoso ou de um comunicador.

Ao encarar o aluno, sobretudo, como cliente, deixa-se de lado uma abordagem pedagógica de seu processo de aprendizagem para se assumir uma atitude mais gerencial e regida pela lógica da produtividade e empresarial. Muitos problemas e dificuldades do aluno passam a ser encarados como obstáculos e desafios dentro de uma perspectiva de metas e objetivos de um programa de qualidade.

Ironicamente, a busca frenética por aluno, da parte das instituições, desde uma perspectiva meramente mercadológica apresenta situações nas quais se chega a ignorar a existência de “clientes” que acabam comprando “pacotes educacionais” para os quais não têm nem mesmo condições técnicas de operacionalizar ou domínio para lidar com os softwares educacionais.

Mas educação não é produto, ainda que para as instituições e investidores assim ela seja considerada, nem o aluno e o professor são menos do que sujeitos que constroem o conhecimento.

A EaD também não pode se resumir à metodologia inovadora que as TIC proporcionam e nem se transformar em pacotes educacionais que massificam o saber e despersonalizam o aluno.

Para fazer frente aos desafios que a realidade apresenta ao aluno, a EaD tem de avançar para além dos insumos tecnológicos e da linguagem simplificadora que reforça muitas vezes um pendor para a massificação. Não se pode cair numa prática pedagógica submetida à lógica da programação e da linguagem “fácil” a qualquer preço.

Quando programas de EaD prendem-se apenas aos aspectos tecnológicos e transformam o processo educacional em difusão de conteúdos, a partir de uma centralidade da comunicação e não da construção do conhecimento, a educação assume sua forma de produto e se dobra à lógica do mercado.

Limitada à execução de programas educacionais e à realização do processo de ensino-aprendizagem dentro de estritos limites de objetividade, a busca da qualidade na EaD acaba correndo o risco de se conformar a parâmetros de produtividade que não contemplam uma formação integral.

A otimização do tempo como meta e a qualidade entendida dentro de critérios operacionais levam, também, a certo aligeiramento da formação, tendo como consequência o comprometimento de uma verdadeira formação cultural do aluno.

Estar atento ao risco de uma formação aligeirada faz-se muito mais pertinente na EaD, pois as velocidades inéditas alcançadas nos novos meios eletrônicos podem acabar contaminando o processo educacional e criando uma lógica de aceleração dos processos de ensino-aprendizagem.

A necessidade de responder a certas demandas do mercado e a conveniência, para muitos alunos, de se reduzir o tempo de formação tem levado, também, ao aligeiramento do processo educacional. Tentando atender a um público que precisa entrar rapidamente no mercado, muitas propostas de EaD acabam alimentando um tipo de formação que está mais para um “pacote educacional” ajustado aos interesses mercadológicos e aos gostos dos potenciais clientes. Com isso, relega-se a formação cultural, que fica destinada a uns poucos privilegiados.

Esse comprometimento da formação cultural não se justifica nem mesmo diante da possibilidade de uma massificação da educação, pois, como argumenta Marques (2003, p. 157-159), “não adianta saldar a dívida *social*, zerar a dívida educacional, ou seja, dar diploma para essa gente toda, e ao mesmo tempo baratear as telecomunicações, se permanecer o déficit cultural”.

## 7. Conclusão

Concluindo, é preciso assumir que a EaD não se resume a uma nova metodologia ou à aplicação das novas TIC na educação, mantendo-se deslocada do contexto histórico e social. Os educadores que participam da EaD não devem estar infensos a questões teóricas importantes e ao amplo debate sobre as políticas de educação, mesmo que tenham de se defrontar com críticas radicais e pesadas.

Faz-se pertinente uma postura crítica e criativa; uma abertura às possibilidades das novas mediatizações e, também, um constante exercício de reflexão crítica que considere as contribuições teóricas do campo educacional.

Assim como a realidade educacional é marcada pela complexidade e por conflitos, a aproximação teórica dessa realidade, em especial no tocante à Educação a Distância, deve preservar a tensão dialética entre as determinações socioeconômicas presentes nessa modalidade e as aberturas para uma formação emancipadora forjadas em algumas práticas pedagógicas na EaD.

## Referências

- [1] BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 6
- [2] RENNER, W. Post-Fordist visions and technological solutions: educacional technology and the labour process. **Distance Education**, vol. 16, n. 2, 1995.
- [3] BELLONI, Maria Luíza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 54-73.
- [4] LITWIN, Edith. Das tradições à virtualidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [5] BARATO, Jarbas N. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Senac, 2002. p. 115. 130.
- [6] Idem, p. 115.
- [7] GADOTTI, Moacir. **Comunicação Docente**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. p. 111.