

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Alessandra Menezes dos Santos Serafini

A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE:

a autonomia do aluno em Educação a Distância

Juiz de Fora

2012

Alessandra Menezes dos Santos Serafini

A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE:

a autonomia do aluno em Educação a Distância

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges

Juiz de Fora

2012

Alessandra Menezes dos Santos Serafini

A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE:

a autonomia do aluno em Educação a Distância

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, composta pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof^a. Dr^a. Nara Maria Pimentel
Universidade de Brasília – FE - UnB

Juiz de Fora, 30 de março de 2012.

AGRADEÇO...

A Deus, em primeiro lugar, por toda força e inspiração concedidas durante a preparação e concretização da presente dissertação.

Aos meus familiares, pais, esposo e queridos sogros Virgílio e Gabriella, que me ajudaram durante esta longa jornada do mestrado.

Às professoras e doutoras Beatriz de Basto Teixeira e Nara Maria Pimentel, pela participação na banca examinadora e pela grande contribuição para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Umberto Margiotta, pela atenção e gentileza em me conceder uma entrevista, que muito contribuiu para os meus estudos nesta pesquisa.

Aos alunos e às tutoras a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, que foram tão solidários, contribuindo para a pesquisa com suas experiências em EaD.

Aos amigos da secretaria da UAB/UFJF, Cláudio, Sara, Rosiane e Narcélio, que sempre me atenderam com muita atenção, concedendo-me as informações necessárias e pertinentes a esta pesquisa.

A todos do PPGE/UFJF, em especial a Getúlio e Michelle, que também sempre me atenderam prontamente e com muito carinho às minhas solicitações.

Aos colegas do grupo de pesquisa EDUCCO, em especial Diovana e Danilo.

Aos colegas e professores deste Programa de Pós-Graduação, que deram grande apoio para a realização da presente pesquisa.

À colega, amiga e também mestranda Olga Ennela, com a qual dividi momentos de alegria, preocupações, construções e produções coletivas e, hoje, brindo o sentimento de missão cumprida.

De forma muito especial, agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Eliane Medeiros Borges, por toda atenção, carinho, apoio e dedicação durante a realização desta pesquisa, orientando-me sempre com muita competência e propriedade.

A vocês, minha sincera gratidão!

DEDICO...

Ao meu esposo Armando Serafini, que sempre esteve ao meu lado, com toda paciência e dedicação, nos momentos intensos de estudo, de reflexão e de produção. E por compartilhar comigo os desafios dessa trajetória e as alegrias das conquistas de cada dia.

Aos meus queridos pais, Vicente e Roseli, por estarem sempre presentes e por trilharem os caminhos da sabedoria em minha vida.

“A educação é um ato de amar, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. À análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

(FREIRE, 2007, p. 104-105)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo, inicialmente, identificar alguns pressupostos filosóficos e epistemológicos da concepção de autonomia para, em seguida, analisar os processos pedagógicos que favorecem a construção da autonomia do aluno em Educação a Distância (EaD). Pretende-se, aqui, analisar o perfil e os hábitos de estudo do aluno adulto de EaD, mais especificamente do curso de Pedagogia da UAB/FACED/UFJF, bem como verificar se, na formação do aluno adulto de EaD, há uma metodologia e materiais didáticos que promovam a autonomia desse aluno. Simultaneamente, são investigados o papel do professor e das tecnologias de informação e comunicação na construção da autonomia desse estudante. Trazemos, como fundamentos, reflexões acerca do significado e da relevância do termo autonomia e buscamos a compreensão do seu oposto, a heteronomia, à luz de Rousseau, Kant, Durkheim, Piaget e Freire. Visto que a literatura atual sobre EaD costuma apresentar a necessidade de um perfil de aluno autônomo, analisamos o que os teóricos atuais discutem a respeito do tema nesse contexto educacional, os quais apontam para essa autonomia, reportando-a ao desenvolvimento de competências específicas que exigem constante uso dos meios de comunicação e o desenvolvimento de estratégias pessoais de acesso ao conhecimento. Confrontamos os modelos industriais de educação, ainda presentes em alguns cursos de EaD, com visões mais humanistas e flexíveis de educação nesta modalidade de ensino. Recorremos, para tanto, a Maria Luiza Belloni, Oreste Preti, Marco Silva, Otto Peters, José Manuel Moran, José Armando Valente, Monique Linard e outros autores que têm pesquisado sobre EaD. A pesquisa envolve elementos qualitativos e quantitativos. Para melhor compreendermos o perfil do estudante de EaD, recorremos a alguns dados da pesquisa de monitoramento do curso de Pedagogia da UAB/FACED/UFJF, baseando-nos no relatório de pesquisa da coordenação do curso. E, também, a partir de entrevista realizada com tutores a distância e da aplicação de questionário nas turmas UAB II E UAB III do referido curso, foram investigados hábitos de estudo dos alunos, buscando, no cruzamento dos dados analisados, evidenciar a ocorrência ou não da autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem. Os resultados apontaram para uma autonomia que pode ser construída ao longo desse processo, considerando-se os elementos destacados, na pesquisa, como relevantes para a construção de um estudo autônomo. Pretende-se, com esta reflexão, contribuir para as discussões sobre a construção da autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem no universo da EaD.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia, aluno, educação a distância, tecnologias de informação e comunicação.

ABSTRAT

The research aims to initially identify some philosophical and epistemological assumptions of the concept of autonomy, then analyzing the pedagogical processes that favor the construction of learner autonomy in distance education (DE). It is intended here to analyze the profile and the study habits of adult students of distance education, more specifically the Faculty of Education of UAB / FACED / UFJF and whether, in the formation of adult students of distance education, there is a methodology and materials textbooks that promote the autonomy of the student. Simultaneously, investigated the role of the teacher and the information and communication technologies in the construction of student autonomy. Bring, such as foundations, reflections on the meaning and relevance of the term "autonomy" and seek to understand its opposite, heteronomy, in the light of Rousseau, Kant, Durkheim, Piaget, and Freire. Since the current literature on distance education often presents the need for a student profile autonomous, analyze what current theorists argue about the subject in this educational context, which point to this autonomy, reporting the development of specific skills that require constant use of the media and the development of personal strategies for access to knowledge. Confront the industrial models of education, still present in some distance education courses, with views more flexible and humanistic education in this mode of teaching. We used to do so, Maria Luiza Belloni, Oreste Preti, Marco Silva, Otto Peters, Jose Manuel Moran, Jose Armando Valente, Monique Linard and other authors who have researched on distance education. The research involves both qualitative and quantitative. To better understand the profile of distance education student, we turn to some data from the monitoring survey of the Faculty of Education UAB / FACED / UFJF, based on the research report of the Coordination of this course. And, also, from an interview with distance tutors and a questionnaire in classes UAB II and UAB III of that course, were investigated students' study habits, looking at the intersection of the data analyzed, highlighting the occurrence or not, the student's autonomy in their learning process. The results pointed to a range that can be built through this process, considering the elements highlighted in the survey as relevant to the construction of an independent study. It is intended, with this reflection, contribute to discussions on the construction of student autonomy in the teaching and learning in the universe of distance education.

KEYWORDS: autonomy, students, distance education, information and communication technologies.

LISTA DE SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
EaD - Educação a Distância
EDUCCO – Grupo de estudos em Educação, Cultura e Comunicação
FACED - Faculdade de Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
NUPEL – Núcleo de Estudos da Linguagem
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idades dos alunos

Tabela 2 – Sexo

Tabela 3 – Outro curso superior completo

Tabela 4 – Exerce alguma atividade remunerada

Tabela 5 – Número de horas semanais em que exerce atividade remunerada

Tabela 6 – Conhecimentos de informática antes de ingressar no Curso de Pedagogia da UAB

Tabela 7 – Frequência com que realiza pesquisas em *sites* de busca

Tabela 8 – Frequência com que realiza consultas a *sites* da área educacional

Tabela 9 – Frequência com que acessa a plataforma UAB

Tabela 10 – Sexo

Tabela 11 – Idade

Tabela 12 – Com relação à sua formação

Tabela 13 – Se for a primeira graduação, há quanto tempo terminou o ensino médio

Tabela 14 – Estuda sozinho

Tabela 15 – Se estuda sempre sozinho é porque

Tabela 16 – Estuda com um colega ou em grupo

Tabela 17 – Se estuda sempre com um colega ou em grupo é porque

Tabela 18 – Rotina de estudo

Tabela 19 – Em relação ao local de estudo

Tabela 20 – Em relação a um horário fixo de estudo

Tabela 21 – Em relação ao horário fixo de estudo, você estuda geralmente

Tabela 22 – Realiza todas as leituras propostas nas disciplinas

Tabela 23 – Faz as leituras complementares, quando propostas pelos professores/tutores

Tabela 24 – Busca outras leituras por conta própria, além das indicadas nas disciplinas

Tabela 25 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em livros

Tabela 26 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em periódicos e revistas científicas

Tabela 27 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, na internet (em *sites* de busca como Google, Yahoo, Wikipédia e outros)

Tabela 28 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, na internet (em *sites* de produção científica como: Scielo, portal de periódicos da CAPES e outros)

Tabela 29 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em recursos como vídeos, filmes, entrevistas e outros

Tabela 30 – Acesso a livros

Tabela 31 – Procura tirar suas dúvidas com o professor e tutor

Tabela 32 – Faz somente o que é pedido numa atividade, sem questionar

Tabela 33 - Aponta novos questionamentos numa atividade de fórum

Tabela 34 – Propõe assuntos e atividades diferentes dos apresentados pelo professor e tutor da disciplina

Tabela 35 – Se tem algo a mais para acrescentar no que se refere à rotina de estudos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo

Gráfico 2 – Idade

Gráfico 3 – Com relação à sua formação

Gráfico 4 – Se for a primeira graduação, há quanto tempo terminou o ensino médio

Gráfico 5 – Estuda sozinho

Gráfico 6 – Se estuda sempre sozinho é porque

Gráfico 7 – Estuda com um colega ou em grupo

Gráfico 8 – Se estuda sempre com um colega ou em grupo é porque

Gráfico 9 – Você tem uma rotina de estudo

Gráfico 10 – Em relação ao local de estudo

Gráfico 11 – Em relação a um horário fixo de estudo

Gráfico 12 – Em relação ao horário fixo de estudo, você estuda geralmente

Gráfico 13 – Realiza todas as leituras propostas nas disciplinas

Gráfico 14 – Faz as leituras complementares, quando propostas pelos professores/tutores

Gráfico 15 – Busca outras leituras por conta própria, além das indicadas nas disciplinas

Gráfico 16 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em livros

Gráfico 17 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em periódicos e revistas científicas

Gráfico 18 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, na internet (em sites de busca como Google, Yahoo, Wikipédia e outros)

Gráfico 19 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, na internet (em sites de produção científica como: Scielo, portal de periódicos da CAPES e outros)

Gráfico 20 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em recursos como vídeos, filmes, entrevistas e outros

Gráfico 21 – Procura tirar suas dúvidas com o professor e tutor

Gráfico 22 – Faz somente o que é pedido numa atividade, sem questionar

Gráfico 23 – Aponta novos questionamentos numa atividade de fórum

Gráfico 24 – Propõe assuntos e atividades diferentes dos apresentados pelo professor e tutor da disciplina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS	20
1.1 Breve cenário histórico e social da educação a distância (EaD).....	20
1.2 O significado e a relevância do termo “autonomia”.....	23
1.3 Legados das concepções iluminista, moderna e contemporânea de autonomia.....	24
1.4 A idealização e a realidade: o estudante autônomo em EaD.....	34
2 ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM EaD.....	45
2.1 A metodologia na construção da autonomia.....	47
2.2 O material didático na construção da autonomia.....	51
2.3 O papel do professor na construção da autonomia.....	54
2.4 As Tecnologias da Informação e Comunicação na construção da autonomia.....	60
2.5. O papel do estudo autônomo na prática do ensino a distância.....	62
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	65
3.1 Descrevendo o objeto e o campo de estudo.....	65
3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	66
4 LENDO, INTERPRETANDO E ANALISANDO OS DADOS.....	69
4.1 Contribuições dos tutores a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF.....	69
4.2 O perfil do aluno do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF.....	78
4.3 O aluno do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF e seus hábitos de estudo.....	85
5 CONSIDERAÇÕES E NOVOS CAMINHOS A PERCORRER.....	119
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	135
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado (em Italiano)	136
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado dos tutores	138
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os tutores	139
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos de Pedagogia UAB//UFJF.....	140
ANEXOS	144
ANEXO A – Entrevista com o Prof. Dr. Umberto Margiotta (em Italiano).....	145

APRESENTAÇÃO

Sabe-se que os homens procuram viver em grupo, particularmente em comunidade a qual apresenta uma identificação, um território certo, formas de comunicação e meios para atender às necessidades e aos interesses comuns.

Usando a metáfora das ondas¹, Toffler (2001) nos mostra o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sociedade e na cultura contemporâneas. Segundo o autor, estaríamos vivendo a “terceira onda”, na qual as transformações e inovações tecnológicas estão se dando de forma acelerada. Na revolução dos meios de comunicação, por exemplo, o rádio levou 38 anos, enquanto a internet apenas cinco anos para atingir um público gigantesco.

Em minha trajetória docente, poderia dizer que tive três encontros marcantes com as TIC em diferentes momentos. O primeiro encontro aconteceu por volta de 1998, durante a minha formação como pedagoga, quando participei de um processo seletivo para trabalhar em uma escola particular de Juiz de Fora, como professora de informática aplicada à educação, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ministrando aulas em um laboratório de informática.

O segundo sucedeu há cinco anos, quando assumi algumas turmas de um curso de graduação em pedagogia de duas faculdades particulares na cidade de Guarapari (ES), com uma disciplina voltada para o uso da informática e da tecnologia na educação.

Quanto ao terceiro encontro, poderia dizer, metaforicamente, que foi a “terceira onda” da minha trajetória docente, em que as transformações e inovações tecnológicas vieram se incorporando cada vez mais em minha prática pedagógica, culminando na educação a distância; particularmente, na modalidade de curso que se realiza em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), na forma *on-line*, onde o uso das tecnologias e da internet são imprescindíveis.

Vim a conhecer esta modalidade de ensino atuando como tutora do curso a distância de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que faz parte do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), trabalhando,

¹ Toffler (2001) apresenta as mudanças sofridas pela sociedade na história da humanidade em três fases, chamadas de Ondas. A Primeira Onda seria o aparecimento da agricultura, importante para o desenvolvimento social humano. A Primeira Onda, segundo o autor, foi interrompida pela Segunda Onda no fim do século XVII, inicialmente na Europa, com a revolução industrial. A Terceira Onda, paralelamente à segunda, já começara a ser difundida pela Terra. Ela é baseada no conhecimento, em novas tecnologias, novas relações, novas formas de comunicação e na produção de um grande fluxo de informação.

inicialmente, com a disciplina “Tecnologia, Informação e Educação”, trazendo-me mais uma vez para o universo das tecnologias. E, de forma ainda mais ampla, para o ciberespaço².

Ao trabalhar com esse novo universo da educação, posso afirmar que a EaD foi me conquistando aos poucos, na medida em que fui me envolvendo nas relações, mediações e interações *on-line* que se estabeleciam com os alunos, professores e tutores do curso. Fui conhecendo e desbravando esse mundo novo de possibilidades que a EaD nos proporciona, mas ainda muito misterioso e incerto para nós educadores.

Esse encantamento com essa modalidade de ensino, a familiaridade com o trabalho na EaD e, mais precisamente, a participação neste curso em questão motivaram minha escolha pessoal para o tema da pesquisa: *Idealização ou realidade – a autonomia do aluno em EaD*. Desejava conhecer mais de perto a possibilidade de um trabalho voltado à interação entre os participantes, compreendendo as possibilidades, o potencial e a efetivação da autonomia dos alunos nesse processo de aprendizagem que ocorre *on-line*, e, principalmente, conhecer os indícios que podem propiciar maior efetividade dos recursos, dos conteúdos, enfim, do autoestudo, tão recorrente nas discussões sobre o tema.

Durante encontros e reuniões pedagógicas do curso, estudos e discussões sobre a EaD no grupo de pesquisa do qual participo, eventos e palestras assistidos sobre esse tema e as aulas frequentadas durante o mestrado foram esclarecedores para a escolha do tema da presente pesquisa. E a proximidade do meu *par mais capaz*, na figura da orientadora atenta, tem me ajudado a estabelecer conexões e a construir caminhos que culminaram neste momento da minha pesquisa.

Em meio a esses estudos sobre a EaD, muitos serviram como pressupostos fundamentais para se chegar à questão central e traçar os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Percebemos que a relação espaço-tempo tornou-se mais flexível mediante as novas tecnologias e facilidades que elas proporcionam. Com isso, a presença física deixou de ser imprescindível para um encontro, e a aproximação entre as pessoas adquiriu novas conotações. No ambiente virtual, é possível fazer parte de comunidades sem estar presente no mesmo lugar e horário em que o encontro acontece.

² O termo ciberespaço foi criado em 1984 pelo escritor norte-americano William Gibson. Posteriormente, foi empregado em larga escala pelos criadores e usuários das redes digitais. Para Gibson, o termo refere-se a todo conjunto de rede de computadores no qual circula todo tipo de informação. É um espaço constituído pelas redes digitais. Segundo Lèvy, o ciberespaço é definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÈVY, 1999, p. 92).

Cada vez mais, as pessoas passaram a empregar, no dia a dia, as facilidades e os recursos que as tecnologias oferecem. Segundo Recuero (s/d), constata-se o aumento na formação de grupos e estabelecimento de práticas de comunicação entre as pessoas nos ambientes mediados pelas tecnologias. Na educação, estão sendo inseridos cursos a distância em centros especializados, escolas/faculdades particulares e universidades públicas, visando a atender demandas de atualização profissional e novos conhecimentos que navegam no mar de informações do ciberespaço.

Nos AVA, a interatividade presente possui uma disposição/predisposição para a participação e intervenção, ou seja, um espaço onde o aluno produz uma intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção (SILVA, 2003; 2010). Nota-se que ocorrem mais trocas, mais comunicação e participação, os papéis dos professores e alunos se alteram profundamente (MORAN, 2009). Os professores são, então, desafiados a mudar suas práticas, alterando sua forma de ensinar e aprender com base nessa tecnologia, sendo preciso assumir práticas de ensino que atendam ao perfil do aluno autônomo dos cursos a distância.

Pensando a educação mais especificamente, convém entender a relação entre os sujeitos, as informações e os conhecimentos institucionalmente construídos que transitam pela rede nos ambientes virtuais de educação a distância. É importante tentarmos compreender como alguns elementos desse processo de aprendizagem podem colaborar para a construção do conhecimento através de metodologias que favoreçam práticas autônomas de estudo, tendo em vista os processos educacionais.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de se analisar e se refletir sobre esta realidade apresentada até o momento, repensando as práticas envolvidas nessa modalidade de ensino tendo como foco as especificidades do aluno de EaD. Será este aluno, de fato, como afirma certa literatura, um aluno autônomo? Será essa autonomia um mito e, portanto, os processos de ensino e aprendizagem devam estar voltados para a construção dessa autonomia, ao longo do curso?

Mas, de fato, na EaD, em que consiste a autonomia do aprendiz no processo ensino e aprendizagem? O que ela significa e quais as dimensões que ela abarca para ser construída?

O foco da presente pesquisa está na relação do aprendiz adulto com a sua aprendizagem nos cursos a distância, destacando-se a autonomia desse sujeito. Essa autonomia é uma idealização presente nas propostas dos cursos a distância ou configura, de fato, uma realidade, na qual os alunos são realmente autônomos? Que processos de aprendizagem autônoma podem ser construídos ou reforçados no interior de um curso a

distância? Qual é o impacto das tecnologias de informação e comunicação na construção da autonomia do educando do curso de graduação a distância?

Portanto, a questão que nos mobilizou e que discutimos ao longo do trabalho, a partir da prática real dos atores da EaD, é: será que o aluno concreto da educação a distância corresponde a essa imagem que é esperada dele – um aluno autônomo, ou será ele um aluno cuja autonomia está em processo de construção?

Partindo-se do pressuposto de que essa propalada autonomia não corresponde, de fato, à realidade; e considerando-se que os alunos de educação a distância, como de qualquer outra modalidade, possam construí-la ao longo do curso, a pesquisa tem como objetivo principal analisar os processos pedagógicos que favorecem a construção da autonomia do aluno na EaD.

Ao longo da pesquisa, serão usados os termos construção e promoção da autonomia, uma vez que um poderá complementar o sentido do outro ao tratar dessa questão. Entendemos que a autonomia pode ser construída ao longo da vida, mas que alguns elementos podem contribuir nesse processo de construção, promovendo-a.

Para além do objetivo principal, pretendemos-se aqui identificar alguns pressupostos filosóficos e epistemológicos da concepção de autonomia, bem como analisar o perfil e os hábitos de estudo do aluno adulto de EaD, especificamente do curso de graduação a distância em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Outros objetivos específicos são avaliar o nível de autonomia desses alunos no interior do processo de ensino e aprendizagem e verificar se, na formação do aluno adulto de EAD, há uma metodologia e materiais didáticos que promovam a autonomia do aluno investigando, concomitantemente, o papel do professor e das tecnologias de informação e comunicação na construção da autonomia do aluno de EaD. Por último, investigar se ocorre a mediação no processo de formação, estando presentes a interação e a interatividade, que colaboram para um estudo autônomo.

Apresentamos, inicialmente, no primeiro capítulo “**Caminhos teóricos percorridos**”, um breve cenário histórico e social da EaD, destacando pontos importantes do seu surgimento e da sua trajetória no Brasil até o contexto atual, em que se encontram os alunos desta modalidade. Em seguida, procuramos compreender o significado e a relevância do termo “autonomia” quanto à etimologia da palavra, quanto a sua concepção nos campos da ética e da educação, e também buscamos a compreensão do seu oposto, a heteronomia. Discorreremos

sobre algumas concepções epistemológicas e filosóficas de autonomia no processo de ensino e aprendizagem ao longo da história, a partir de teóricos iluministas, modernos e contemporâneos, destacando-se Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Durkheim (1858-1917), Piaget (1896-1980) e Paulo Freire (1921-1997), articulando as ideias centrais desses renomados pensadores, visando a esclarecer e a fundamentar as inquietações propostas e os argumentos tecidos na presente pesquisa.

Seguindo a linha de pensamento traçada, de forma a elucidar sobre os conceitos de autonomia e heteronomia em um contexto histórico-social, partimos para a significação e a ressignificação de autonomia do aluno no universo atual de EaD. São expostos tanto os modelos industriais de educação, ainda presentes em alguns cursos de EaD, como também são apresentadas situações em que os cursos se mostram mais flexíveis, com visões mais humanistas de educação nessa modalidade de ensino. Para isso, recorreremos a autores atuais que têm estudado e pesquisado sobre a EaD, como Maria Luiza Belloni (2009), Oreste Preti (2010), José Manuel Moran (2010), Otto Peters (2010), Monique Linard (2000) e outros.

Seguimos, então, para o segundo capítulo “**Elementos para a construção da autonomia do aluno em EaD**”, onde apresentamos os aspectos e fatores considerados, nesta pesquisa, relevantes para a construção da autonomia do aluno em educação a distância. Por entendermos que a autonomia não depende somente do aluno e de suas características individuais, percebemos, ao longo dos estudos, que ela pode ser construída e que depende também de outros elementos: da metodologia adotada, do material didático, do papel do professor e das tecnologias de informação e de comunicação empregadas. Desenvolvemos, portanto, uma breve reflexão sobre o papel que cada um exerce no processo de ensino e de aprendizagem em EaD e de que forma contribuem para a construção da autonomia.

Ao final do segundo capítulo, comentamos sobre o papel do estudo autônomo na prática do ensino a distância com base em Peters (2010), uma vez que, para alcançarem autonomia, os alunos devem assumir maior responsabilidade de sua própria aprendizagem, com maior independência de iniciativas para organizarem e planejarem seus estudos.

No terceiro capítulo, apontamos os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados que contribuíram para a construção do referencial teórico, da análise de conteúdo e para o desenvolvimento da pesquisa como um todo. A metodologia da pesquisa envolveu elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa, buscando evidenciar a ocorrência ou não dessa autonomia do aluno, tão esperada pelos cursos de EaD. A pesquisa tem como objeto a autonomia do aluno adulto de EaD e como universo de investigação o curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Faculdade de Educação (FACED) da UFJF.

Ainda com relação à metodologia, além de recorrer a uma consistente bibliografia sobre o tema em questão, realizamos entrevista com tutores a distância do curso de Pedagogia da UAB/FACED/UFJF, acessamos os dados da pesquisa de monitoramento realizada pela Coordenação do curso e aplicamos um questionário aos alunos do referido curso, como instrumentos de investigação, contribuindo para a fundamentação teórica da pesquisa e fornecendo dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas externamente a uma perspectiva teórica específica.

No quarto capítulo “**Lendo, interpretando e analisando os dados**”, realizamos a análise do perfil do aluno do referido curso e, não considerando suficiente para investigar a questão da autonomia dos estudantes, interpretamos os dados coletados a partir do questionário aplicado nas turmas UAB II e UAB III do curso. A elaboração do questionário contou com contribuições dos tutores a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, através das entrevistas concedidas.

Com relação ao perfil do estudante de EaD, recorremos a alguns dados da pesquisa realizada com alunos dos polos do Curso de Pedagogia da UAB I/UFJF, baseando-nos nos relatórios de pesquisa da coordenação do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF (2009-2010), visando, com isso, a atender a um dos objetivos elencados anteriormente, que é identificar o perfil desse aluno. Tomamos como base para análise algumas categorias: idade dos alunos; sexo; se possuem outro curso superior completo; se exercem atividade remunerada; entre outras, conforme veremos mais à frente na pesquisa.

Os dados inferidos dos questionários respondidos pelos alunos do curso e, posteriormente, processados e interpretados levam-nos a verificar os hábitos de estudo do aluno adulto de EaD e avaliar o nível de autonomia dos alunos no interior do processo de ensino e aprendizagem, especificamente do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF.

A partir do material construído, buscamos organizar todas as informações recolhidas e construídas, desde o referencial teórico aos dados coletados, com intuito de responder às inquietações que deram origem à pesquisa. Dessa forma, apontamos alguns indicadores que acreditamos que favoreça para a construção da autonomia do aluno em EaD, apresentando, ao final da dissertação, as considerações acerca das possibilidades de implementação de metodologias e meios que visem a uma educação voltada para a autonomia do estudante. Entretanto, sem a pretensão de uma conclusão engessada, abrimos espaço para novos questionamentos e novos caminhos a percorrer.

1. CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS

1.1 Breve cenário histórico e social da Educação a Distância (EaD)

Segundo Preti (2009, p. 18), é somente em meados do século XIX que começam a se desenvolver ações institucionalizadas de EaD, com a criação das primeiras escolas por correspondência voltadas para o ensino de línguas, cursos de contabilidade ou de extensão universitária em outros países (Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e Suécia).

O autor afirma ainda que, no Brasil, a EaD também tem uma trajetória que se inicia nas décadas de 1930 e 1940, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), mas, somente na década de 1970, durante a ditadura militar, ela começa a ganhar expressão.

A partir da década de 1970, alega Preti (*ibidem*) que “a modalidade a distância passou a fazer parte das políticas de Estado para dar conta de uma nova conjuntura econômica e política” marcada pelo aumento da demanda de qualificação profissional nas indústrias, problemas no sistema formal de educação, desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, a EaD é reconhecida e, somente em 1999, o MEC começa a se organizar para oficializar o credenciamento das instituições universitárias no ensino a distância (TEIXEIRA e BORGES, 2008). A partir de 2007, para o curso de Pedagogia a distância, a UFJF/FACED passa a fazer parte dessa realidade, atendendo atualmente a dez polos³ universitários em algumas cidades mineiras (TEIXEIRA, 2010, p. 17).

A Educação a Distância refere-se, de forma mais ampla, a um distanciamento físico entre o professor e o aluno, que pode se realizar por diferentes meios de comunicação, tais como correio, televisão, rádio, internet. Mais especificamente, temos a Educação *on-line*, que se aplica a distância tendo como suporte a internet na forma síncrona e na assíncrona, com base no processo de ensino e aprendizagem interativo. Iremos considerar, neste trabalho, o modelo de educação a distância que ocorre *on-line* através da internet, nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

A EaD tem se destacado frente a este novo contexto do avanço tecnológico, seja devido às facilidades oferecidas pelas ferramentas de comunicação ou mesmo pela elevada demanda de alunos adultos em busca de alternativas de formação inicial e, inclusive, de

³ Os atuais polos em atividade são: Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Durandé, Ilícinea, Ipanema, Mantena, Salinas, Santa Rita de Caldas e Tiradentes.

atualização profissional. No Brasil, hoje, vem se consolidando e possibilitando a formação de alunos em diferentes níveis e cursos.

Dentre essas possibilidades das sociedades contemporâneas, a EaD vem se configurando e conquistando legitimidade, superando antigos preconceitos e suscitando reflexões acerca dos pressupostos político-metodológicos. No atual cenário da educação, vemos um público de adultos que tem se destinado cada vez mais aos programas de EaD e, portanto, é para eles que se voltam as atenções e também as recomendações para que possam obter sucesso nessa modalidade de ensino.

O perfil do aluno adulto de cursos a distância, na literatura corrente, tem se apresentado diferente do aluno dos cursos presenciais, sendo a idade uma das características que marcam essa diferença. Em geral, “[...] são adultos, pois essa espécie de aprendizagem, que se dá em qualquer lugar e a qualquer hora, permite-lhes continuar trabalhando em turno integral sem deixar de também dar atenção à família” (PALLOFF & PRATT, 2004, p. 23). Gilbert (*apud* PALLOFF & PRATT, 2004) afirma que “[...] o aluno on-line ‘típico’ é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino”.

O relatório do Censo EaD.br (ABED, 2010, p. 8-9), quanto ao perfil do aluno⁴, revela que:

Segundo as instituições de ensino, o sexo predominante é o feminino, indicado por 53,4% delas como maioria (a exceção é a região Centro-Oeste, com minoria de 47% indicando mulheres). A idade dos alunos é mais avançada do que no presencial, pois 54% das instituições informam que a idade predominante é a de mais de 30 anos. E estas com alunos de mais de 30 são as que têm maior número de matrículas (72%). A faixa etária mais presente é a que vai de 30 a 34 anos, que predomina em 28% das instituições, responsáveis por 35% dos alunos. As instituições que atraem alunos na maior faixa etária de renda (21 a 50 salários mínimos de renda) tendem a ter mais homens, e este é o sexo predominante para 80% delas. Já na faixa de renda mais baixa (1 a 3 salários mínimos), a diferença entre os sexos se aproxima da média e tem predominância de mulheres, com 57% (Tabela 2.11)⁵.

⁴ Essas informações também estão disponíveis no portal da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância): <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=555>.

De acordo com a pesquisa de monitoramento do Curso de Pedagogia a distância da UAB/UFJF, realizada pela coordenação do curso, consta que a faixa etária predominante dos alunos é de 23 a 45 anos de idade (TEIXEIRA, 2010, p. 22). Mais detalhes sobre o perfil do aluno do referido curso serão apresentados mais adiante, na análise de documentos da presente pesquisa.

⁵ A tabela 2.11, mencionada na citação, encontra-se nas páginas 186 e 187 do relatório do Censo EaD.br (ABED, 2010). Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf. Acesso em: 07/Jan./2012.

Ainda com relação ao perfil do aluno adulto de EaD, espera-se que ele seja autônomo. Existem, neste segmento, publicações do estilo “guia metodológico”⁶, nas quais estão relacionadas habilidades essenciais para o aprendiz a distância, tais como autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar bem o seu próprio tempo. Como leitor, pode se tornar esse aprendiz bem-sucedido que, em última instância, tem perspectiva de se traduzir como autônomo, capaz de gerir e regular seu processo de aprendizagem. Belloni, à luz de Trindade (1992 *apud* BELLONI, 2009, p.33), discorre sobre essa aprendizagem autodirigida como um dos princípios da EaD, no contexto das sociedades contemporâneas, na qual o estudante deve ser capaz de desenvolver autonomia e autodireção na escolha e organização de seus estudos.

As sociedades contemporâneas atuais e do futuro, segundo Belloni (2009), requerem um novo tipo de indivíduo para atuar nos diversos setores econômicos, exigindo múltiplas habilidades desse indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e de adaptar-se às situações novas.

Para sobreviver na nova sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado (BELLONI, 2009, p. 5).

É notório que a EaD vem tentando se estruturar para atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem típico dessa modalidade; porém Belloni (2009) também traz à tona, em seus trabalhos, uma preocupação relevante: o perfil do aluno a distância, uma vez que estudos sobre essa modalidade de ensino costumam apresentar a necessidade de um perfil de um aluno autônomo, capaz de buscar seus próprios conhecimentos. Cabe uma reflexão maior a respeito do sentido de autonomia nos processos de formação e produção do conhecimento do estudante adulto, como veremos no *corpus* da presente pesquisa.

⁶ Como exemplo, pode-se citar o livro **Estudar a distância: uma aventura acadêmica**, de Oreste Preti, uma publicação da Universidade Federal de Mato Grosso, em parceria com o Ministério da Educação e o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o qual se baseia em um guia metodológico de estudo para o aluno a distância, fornecendo orientações e sugerindo estratégias de estudo para o estudante dessa modalidade de ensino.

1.2 O significado e a relevância do termo “autonomia”

No campo da Filosofia e segundo Zatti (2007, p. 12), o termo autonomia “significa o poder de dar a si a própria lei, *autos* (por si mesmo) e *nomos* (lei)” e se mostra intimamente relacionado à questão da ética, uma vez que a própria origem da palavra evidencia uma conexão com códigos de conduta (JUNIOR, 2008, p. 42).

Etimologicamente, autonomia é “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural que determina ela mesma a lei a qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115 *apud* ZATTI, 2007, p. 12). Essa definição apresenta a autonomia como “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência do sujeito e, dessa forma, ela é construída sob dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar algo. Para que se construa a autonomia, é importante que estejam presentes os dois aspectos, ou seja, o pensar autônomo precisa ser também o fazer autônomo (*Ibidem*).

Para Chauí (2000, p. 338 *apud* JUNIOR, 2008, p. 42), o sujeito autônomo é “aquele que tem o poder para dar a si mesmo a regra, a norma, a lei, é autônomo e goza de autonomia e liberdade”. Para a autora, autonomia significa autodeterminação.

Como o fazer não é externo ao mundo, pois está submetido às leis naturais, às leis civis, às normas e convenções sociais e aos outros, então entendemos que a autonomia não é absoluta, mas é limitada por condicionamentos; e, por isso, não pode ser confundida com autossuficiência (ZATTI, 2007, p. 12).

É relevante esclarecer também que não podemos confundir autonomia com autodidaxia ou autodidatismo⁷, termo que tem sido recorrente nas discussões sobre EaD. A autodidaxia ou autodidatismo⁸ ocorre quando o indivíduo tem a capacidade de estudar e adquirir instrução por si mesmo, sem a orientação de um professor, criando suas próprias estratégias para a aquisição de conhecimento e buscando os instrumentos para sua formação. O termo corresponde à conduta de um sujeito em situação de aprendizagem, geralmente fora de um contexto institucional. O autodidata é aquele que pratica o autodidatismo; não é essa a noção que utilizaremos nesta pesquisa.

Além da concepção filosófica de autonomia, buscamos também um entendimento da autonomia no campo da educação, em específico na EaD, e como esta autonomia pode ser

⁷ Vale ressaltar que: “A reflexão teórica sobre EaD emerge da necessidade de superar a distância – pedagógica e não geográfica – e o **autodidatismo (não confundir com autonomia)** dirigido a milhares de pessoas, no qual o docente passa a apenas transmitir o conhecimento e os alunos têm que estudar sozinhos, sem espaço para troca de informação e interação entre os componentes” (ABOUD, 2008, p. 18, grifo meu).

⁸ No Dicionário do Aurélio da Língua Portuguesa, autodidaxia significa aprendizado sem mestre; ação de aprender sem mestre. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Autodidaxia>>.

construída durante a formação do sujeito. Em consonância com Aboud (2008, p. 19), reconhecemos autonomia como emancipação pedagógica e autodeterminação do estudante, o qual tem a liberdade de ser sujeito da educação, participando ativamente do processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Com isso, autonomia não é estudar sozinho de forma independente, mas a forma de o aluno entender e regular a si mesmo, considerando a espontaneidade do estudo – tanto na maneira quanto no conteúdo. Autonomia está alinhada com o pensamento construtivista de Vygostsky (*apud* Matias-Pereira, 2008), no qual o estudante assume o controle de seu aprendizado, mas tem o docente como o suporte e incentivador da aprendizagem (*Ibidem*).

A heteronomia opõe-se à autonomia. Enquanto esta é a condição de o sujeito determinar a própria lei, a heteronomia é a condição de quem é determinado por algo estranho a si. Segundo Lalande (*apud* ZATTI, 2007, p. 12), heteronomia é “Condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei a qual se submete”. Zatti (*Ibidem*) aponta situações que podem limitar ou anular a autonomia, caracterizando a heteronomia, tais como: a ignorância, a escassez de recursos materiais, má índole moral etc.

Em sua dimensão ética, a autonomia envolve a questão do respeito e da dignidade humana, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59 *apud* JUNIOR, 2008, p. 42). Daí a importância de atentarmos para uma educação voltada para a promoção da autonomia do sujeito que aprende. Portanto, com relação à formação do estudante autônomo, não basta colocá-lo no centro do processo de aprendizagem, mas se deve também respeitar a própria condição humana.

Percebendo a amplitude do significado de autonomia, torna-se necessário tecer algumas reflexões sobre o mesmo a partir das concepções de alguns teóricos, que vêm contribuindo para o seu redimensionamento ao longo do tempo e para a sua relevância, do nosso ponto de vista, no atual universo da EaD.

1.3 Legados das concepções iluminista, moderna e contemporânea de autonomia

Mas o que vem a ser autonomia no contexto dos processos de ensino e aprendizagem na EaD? Como este conceito era entendido por teóricos iluministas e da modernidade, e como vem sendo ressignificado nos dias de hoje, a partir da inserção das TIC na educação?

Se, em EaD, falamos de uma relativização do tempo e espaço, sem fronteiras dessas duas categorias para o aluno na sua formação e construção do conhecimento, então é justo que relativizemos esse tempo da construção do conhecimento ao longo de sua história, deixando as fronteiras do passado e trazendo para o presente pensamentos de grandes teóricos contidos nas redes de conhecimentos tecidas ao longo desse tempo. Teóricos esses que ainda hoje são contemporâneos para a compreensão da natureza humana e da sociedade atual, habitando não apenas os espaços físicos dos livros nas prateleiras, mas também preenchendo as diversas páginas virtuais do ciberespaço que lhes concede imortalidade e acessibilidade, que outrora caminhava a passos lentos. Ideias que nasceram em outras épocas, mas que sobreviveram à nossa atualidade, talvez com novas “roupagens”, estabelecendo uma relação de autoria e coautoria das grandes ideias elaboradas por teóricos clássicos e atuais. Eis a razão de buscarmos um entendimento para a *autonomia* requerida dos educandos de hoje à luz de renomados pensadores de momentos históricos diferentes.

Iniciarei o estudo da autonomia a partir de uma breve análise do pensamento iluminista de Rousseau (1712-1778). Crítico do absolutismo, seu pensamento com fundamentos da doutrina liberal e de uma visão mais democrática de poder empolgou políticos de sua época. Com relação à concepção pedagógica de Rousseau, esta não é centralizadora, pois não é o professor que se encontra no centro do processo educativo, mas esse lugar é reservado ao aluno. Naquela época, o pensamento revolucionário de Rousseau, tal como expresso em sua obra *Emílio* (1995), dizia que a educação se inicia pelo desenvolvimento das sensações, dos sentimentos, não precisando abafar os instintos, os sentidos, as emoções, os sentimentos que são anteriores ao próprio pensamento elaborado. Deve-se valorizar a espontaneidade sem dar castigos, pois é a experiência a melhor conselheira, e dessa forma a criança começa a pensar por si própria. A educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais, e não por imposição de regras exteriores artificiais, pois só assim o homem poderia ser dono de si próprio, o que já nos remete a uma busca pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito desde a infância.

No contexto de sua época, Rousseau formulou princípios educacionais que permanecem até os nossos dias, principalmente quando alegava que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e aprender a exercer a liberdade. Rousseau preocupava-se com o objetivo de optar entre formar o homem ou o cidadão, na impossibilidade de haver os dois ao mesmo tempo, já que a seu ver seriam antagônicos. Na verdade, o sujeito não seria nem um nem outro, pois a educação da sociedade não formaria nenhum deles, mas sim um ser misto.

Embora tenha sofrido diversas críticas à sua pedagogia, pois alguns a consideravam elitista, uma vez que Emílio é acompanhado por um preceptor, enquanto outros a declaravam individualista por afastar o aluno da sociedade, pode-se dizer que as ideias de Rousseau influenciaram diferentes correntes pedagógicas no século XX. Aranha (2006) faz referência às obras *Do contrato social* e *Emílio ou da educação* (1762), nas quais se defende a democracia e a formação de um

cidadão ativo e soberano, capaz de **autonomia**, na qual a liberdade e a obediência são pólos complementares na vida do sujeito social e político. E a partir disso, podemos prever a importância que Rousseau depositou na educação, como preparadora dessa soberania popular (ARANHA, 2006, p. 208, grifo meu).

Com relação à autonomia, Zatti (2007, p. 24) afirma que, segundo Rousseau, “passamos a ser livres e autônomos porque podemos romper com a escravidão dos nossos desejos e viver sob uma lei que proporcionamos a nós mesmos”. Entendemos que autonomia, neste caso, está relacionada à ideia de liberdade. O homem, no seu estado natural, é capaz de desfrutar uma liberdade natural, que é física, mais ligada ao impulso; e uma liberdade moral, adquirida no estado civil, “já que ele passa a obedecer à lei que ele institui a ele próprio em vez de seguir o impulso” (*Ibidem*).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o papel da educação seria o de tornar sociável a insociabilidade, ou seja, na visão de Rousseau, seria de elevar a natureza do homem para além da animalidade, numa esfera civil, onde existam normas e leis (*Ibidem*). Ainda segundo Zatti (*Ibidem*), este filósofo estaria na “origem de concepções morais que fazem da liberdade autodeterminante a chave para a virtude. Dentre elas, a de moralidade como autonomia desenvolvida por Kant”. Entretanto, Kant (1724-1804) considerava a concepção de autonomia de Rousseau heterônoma. Isso porque, segundo o pensamento kantiano, a lei moral não pode ser definida por uma ordem externa nem pelo impulso da natureza humana; a moralidade deve fazer parte da vontade racional do homem para que haja autonomia (*Ibidem*).

Em Kant a educação que possibilita a autonomia é a educação racional do homem. A ação racional é o bem constitutivo, só ela tem dignidade. O homem não tem instinto e precisa se guiar pelos projetos de sua própria razão, a ação racionalmente dirigida permite ao homem ser construtor de si. A educação deve acostumar o homem a obedecer aos preceitos da razão para que ele possa ser autônomo. Rousseau já defendia que a razão deveria substituir a autoridade para que a criança aprendesse a raciocinar, e, assim, pudesse desenvolver opinião própria. Kant nos mostrou a necessidade de

uma educação que possibilite aos sujeitos a construção de si, nisso ele possui importância atual (ZATTI, 2007, p. 65)⁹.

Kant introduziu o termo autonomia para designar a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é da razão. Kant contrapõe a autonomia à heteronomia. O conceito de autonomia de Kant se definiu na modernidade e fez dele um conceito central, baseado na dignidade humana e no respeito, o que foi fundamental para o desenvolvimento dos sistemas legais, dos sistemas educacionais e da sociedade moderna como um todo (*Ibidem*, p. 10-14).

Sob uma ótica diferente de Rousseau, já no final do século XIX, influenciado pelo positivismo e fazendo parte de outro contexto histórico, Durkheim (1858-1917)¹⁰, em *A educação moral*¹¹, apresenta os elementos da moralidade, apontando como terceiro elemento a autonomia da vontade. Propõe uma moral leiga, na qual o instrumento para aprender a agir de acordo com as normas sociais era a disciplina moral. Em seus trabalhos, destacou os processos de socialização e internalização individual como responsáveis pela aquisição, por parte dos indivíduos, de valores, crenças e normas sociais que mantêm os grupos e as sociedades integrados. O controle social reforça o domínio da sociedade sobre os indivíduos, uma vez que, para ele, a autonomia moral consiste no reconhecimento pessoal da necessidade de cumprir as normas morais da sociedade. Pode-se dizer que essa é uma visão que reduz a educação moral a um processo de adaptação, que não deixa de priorizar, muitas vezes, o comportamento heterônomo. Pode-se compreender melhor esse comportamento a partir da obra supracitada, na qual Durkheim elucida o sentido de *autonomia* e *heteronomia* da vontade a partir do pensamento kantiano¹²:

⁹ Esta importância atual, segundo Zatti (2007, p. 65), é possível a partir de uma nova concepção de razão, diferente da transcendental de Kant; e de uma nova concepção de sujeito. Caberia a adaptação dessas concepções a partir de Freire, que, hoje, apresenta avanços fundamentais ao considerar o caráter essencialmente social da constituição do sujeito, e por pressupor uma razão que é encarnada e histórica, diferente dos moldes kantianos.

¹⁰ Para Durkheim, existem “fatos sociais” que são o assunto da sociologia e que influenciam e condicionam as atitudes e os comportamentos dos indivíduos na sociedade. Esses fatos sociais são reais, objetivos, sólidos, *sui generis*, isto é, não reduzíveis a realidades biológicas, psicológicas, climáticas. Esses fatos sociais são relações sociais exteriores aos indivíduos que perduram no tempo, enquanto indivíduos particulares morrem e são substituídos por outros.

¹¹ O curso sobre a educação moral é o primeiro curso sobre a Ciência da Educação ministrado por Durkheim na Sorbonne, no ano letivo de 1902-1903. No livro *Educação e Moral*, traduzido por Raquel Weiss, são apresentadas 19 aulas de Durkheim, que as redigia por extenso.

¹² Segundo Durkheim (2008, p. 114), “Kant foi certamente o moralista que teve o sentimento mais vivo dessa dupla necessidade. Em primeiro lugar, ninguém percebeu com mais intensidade do que ele o caráter imperativo da moral, porque, afinal, ele fez dela uma verdadeira obrigação a qual devemos uma espécie de obediência passiva. ‘A relação da vontade humana com esta lei, diz ele, é uma relação de dependência [*Abhängigkeit*]; damos a ela o nome de obrigação [*Verbindlichkeit*]; que ele designa um constrangimento

A autonomia da vontade, diz ele, é o único princípio de todas as leis morais e de todos os deveres a elas conformes; pelo contrário, toda a heteronomia da vontade [...] é oposta [...] à moralidade da vontade¹³. Eis aqui como Kant pretendeu solucionar essa antinomia. Segundo o autor, a vontade em si mesma é autônoma. Se a vontade não fosse submetida à ação da sensibilidade, se ela fosse constituída de modo a conformar-se apenas aos preceitos da razão, ela cumpriria o dever espontaneamente, seguindo o impulso de sua própria natureza. Para um ser puramente racional, a lei perde seu caráter obrigatório, seu aspecto coercitivo; a autonomia seria completa. Mas na realidade, não somos puramente razão; também possuímos uma parte sensível, que tem sua natureza própria, refratária às ordens da razão. Enquanto a razão é geral e impessoal, a sensibilidade ao contrário, possui maior afinidade com o que é particular e individual. A lei da razão é, pois, um jugo para nossas inclinações, e é por isso que a sentimos como obrigatória e constrangedora. Ela exerce um verdadeiro constrangimento sobre essas inclinações. Mas é somente em relação à sensibilidade que constitui uma obrigação, uma disciplina imperativa. A razão pura, ao contrário, depende apenas dela própria, é autônoma; é ela mesma que faz a lei que ela impõe às partes inferiores de nosso ser. Assim, a contradição se resolve em função do próprio dualismo de nossa natureza: a autonomia é obra da vontade racional, a heteronomia, da sensibilidade (DURKHEIM, 2008, p. 114-115).

Zatti (2007, p. 30) esclarece que “Kant confere ao homem dois mundos, o mundo da causalidade, no qual não é possível prever o grau de liberdade para um fenômeno físico, e o mundo da liberdade, que é o âmbito da razão prática no qual é possível a autonomia”. Dessa forma, essa distinção entre os dois mundos abre um precedente para o livre-arbítrio. Se o livre-arbítrio não deixar fundamentar-se pelo dever ou em algo que é contrário a esse dever, a ação será heterônoma. A ação autônoma é aquela que se guia pela própria lei, que é a lei da razão prática, e a ação heterônoma é aquela que se guia por algo que é externo ou contrário à lei da razão prática (*Ibidem*).

Sabe-se que o indivíduo possui um sentimento de pertencimento à coletividade, o qual pressupõe práticas morais e éticas, próprias da ação humana, que pertencem a um jogo de construções e reconstruções cotidianas envolvidas pela cultura que participa ativamente desse processo, no qual os indivíduos poderão se tornar heterônomos ou autônomos. E, dessa forma, às vezes torna-se difícil perceber os processos de participação e cooperação, os quais constroem e reconstróem a coletividade, permitindo a formação de um sentimento crítico de pertencer a um determinado grupo social. Portanto, entendemos que a moral requer autonomia

[*Notigung*]. Mas, ao mesmo tempo, ele se recusa a admitir que a vontade possa ser inteiramente moral quando ela não é autônoma, quando ela se submete passivamente a uma lei que não foi ditada por ela”.

¹³ “Critique de La Raison Pratique, des Princeses, § 7 e 8, tradução Barni, p. 177 e 179 [Nota do autor]” (*apud* DURKHEIM, 2008, p. 115).

da personalidade do sujeito não apenas como descoberta ou cumprimento das normas sociais, mas, acima de tudo, supõe consciência e criatividade pessoal e moral.

Em *O Julgamento Moral na Criança* (1977), de Jean Piaget (1896-1980), ética e moral podem ser refletidas no campo da ação humana. Pode-se definir a ética como uma reflexão do pensamento moral que implica uma competência operatória, ou seja, pensar uma questão significa um trabalho elaborado em uma via de mão dupla. Assim, julgar um ato do outro significa colocar-se no lugar desse outro, considerando-se o sentido da cooperação, da solidariedade, da liberdade e da responsabilidade como os princípios constitutivos do indivíduo autônomo. Nessa perspectiva, segundo Piaget, não se desvincula ética e moral da autonomia quando se acredita em uma cultura que respira liberdade de um lado e responsabilidade do outro.

Para Durkheim, entretanto, as diferentes camadas e grupos sociais constituíam um organismo chamado sociedade e, para mantê-la unida, controlada e regulada, era preciso, através da educação, definir os caminhos que esta sociedade deveria seguir e qual papel cada indivíduo deveria ter dentro dela, onde o coletivo prevaleceria sobre o individual. O autor usou a expressão “consciência coletiva” para expressar essa solidariedade comum que molda as consciências individuais. A família, o trabalho, os sindicatos, a educação, a religião, o controle social e até a punição do crime são alguns mecanismos que criam e mantêm viva a integração e a partilha da consciência coletiva.

Durkheim julgava que a sociedade industrial, marcada por uma ampla divisão social do trabalho, precisava com urgência de um conjunto de valores comuns a todos os indivíduos, isto é, de solidariedade para superar seus muitos conflitos. Segundo este pensador, a necessária integração da sociedade moderna seria dada, em parte, pela inter-relação e pela dependência mútua dos diversos papéis desempenhados pelos indivíduos, mas seria necessária também a construção de um conjunto de crenças. Entretanto, Durkheim, sendo um liberal, não pensava no uso da força ou de ações repressivas. Alegava que a solidariedade social haveria de surgir da autonomia individual da conduta dos indivíduos, já que a crescente divisão social do trabalho criava um saudável individualismo. O convencimento pela educação e pela religião deveria ser a função principal da família, da escola, das associações e do Estado.

Tratar de autonomia perpassa o campo da moral, conforme visto anteriormente em Durkheim. Taille (1992) mostra em que ponto Piaget (1896-1980), da corrente construtivista, se contrapõe às ideias de Durkheim:

Antes de mais nada é preciso frisar que Piaget concorda com Durkheim num ponto essencial: a moral é um fato social, e, portanto, uma consciência puramente individual não seria capaz de elaborar e respeitar regras morais. Todavia, Piaget recusa-se a considerar, sem mais, como o faz Durkheim, a sociedade como um “ser” (“ser coletivo”). Para ele, assim como não existe O Indivíduo, pensando como unidade isolada, também não há A Sociedade, pensada como um todo ou um ente ao qual uma só palavra pode remeter. Existem, isto sim, relações interindividuais, que podem ser diferentes entre si e, decorrentemente, produzir efeitos psicológicos diversos (TAILLE *et al.*, 1992, p. 58).

Taille (*Ibidem*) afirma que, em relação ao aspecto moral, segundo Piaget, a criança passa por uma fase pré-moral, caracterizada pela anomia, coincidindo com o "egocentrismo" infantil e que vai até aproximadamente 4 ou 5 anos. A criança vai entrando na fase da moral heterônoma, gradualmente, e da mesma forma caminha para a fase autônoma. Piaget (*apud* TAILLE, 1992) também afirma que essas fases se sucedem sem constituírem estágios propriamente ditos, pois podemos encontrar adultos em plena fase de anomia e muitos ainda na fase de heteronomia, e que poucos conseguem pensar e agir pela sua própria cabeça, seguindo sua consciência interior.

Para Piaget, as faculdades de conhecer, querer e julgar¹⁴ não são inatas, elas resultam de um processo de construção e reconstrução permanente, que decorre da ação e interação do indivíduo com o meio. E, para o teórico, a autonomia é o resultado de um processo de desenvolvimento (ZATTI, 2007, p. 67). E, com isso, Zatti estabelece uma relação entre Kant, Piaget e Freire:

Em Piaget, a autonomia não é pressuposto da razão prática que tem como princípio categórico, mas a autonomia é o resultado de um processo em desenvolvimento. Quanto a esse aspecto Freire se diferencia de Kant e se aproxima de Piaget, pois não pensa nenhuma faculdade *a priori*, todas são constituídas nos processos históricos de interação, processos que são intersubjetivos e elaborados em colaboração pelos homens. Por isso, Freire enfatiza os aspectos históricos, sociais, que possibilitam ou limitam a autonomia (*Ibidem*).

Falar de cidadão ativo e soberano, imerso na vida social e política, é falar da autonomia que tanto se espera do sujeito/aluno jovem ou adulto, mas que não se limita apenas

¹⁴ “Kant discriminou três faculdades na mente humana: conhecer (entendimento), querer (razão que orienta a vontade) e julgar (julga o verdadeiro, o útil e o belo). Por isso, escreveu as três críticas: *Crítica da razão pura*, *Crítica da razão prática* e *Crítica da faculdade do juízo*. Subjacente a cada uma das três instâncias, encontra-se um princípio *a priori*, assim o entendimento não teria condições de elaborar conceitos se não partisse do princípio *a priori* da causalidade, o juízo não teria condições de julgar se não partisse da finalidade e a razão não poderia exprimir a sua vontade se não aceitasse na idéia de ‘último fim’” (ZATTI, 2007, p.67).

ao seu campo pessoal de ação e vivência e que também envolve, no perfil desse sujeito, a construção de uma autonomia do pensar, e não apenas do ser. Veremos a seguir como essa visão de autonomia se transpõe nos dias de hoje, em que Paulo Freire (1921-1997) nos traz numa abordagem atualizada do sujeito autônomo dentro de um novo contexto social das últimas décadas em *Pedagogia da autonomia* (1997).

Podemos compreender o sentido de autonomia e heteronomia, sob a ótica de Paulo Freire, a partir de seu pensamento sociopolítico-pedagógico, em que autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação; e também situação em que se é “ser para si” (FREIRE, 1983, p. 108 *apud* ZATTI, 2007, p. 38). E a heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é “ser para outro” (FREIRE, 1983, p. 38 *apud* ZATTI, 2007, p. 38).

A pedagogia libertadora freireana supõe um ensino voltado ao diálogo, à liberdade, e a uma busca constante pelo conhecimento participativo e transformador, em que o ser humano é entendido como sujeito de sua própria aprendizagem, e não como mero objeto passivo e heterônomo diante do saber. Devem ser levadas em conta a experiência e a forma de ver o mundo do educando para que essa aprendizagem seja efetiva. As concepções filosóficas mais contemporâneas sobre a educação, e não necessariamente as práticas pedagógicas, não a caracterizam como mero dever de transmitir informação, mas entendem que a educação visa a fomentar e resgatar as potencialidades individuais do sujeito aprendente, objetivando a construção de um conhecimento coletivo, onde a experiência de um se correlaciona à vivência de outro.

Segundo Zatti (2007, p. 38), Freire desenvolve um pensamento que é práxis, ou seja, é reflexão e ação transformadora da realidade; e sua defesa é pelos oprimidos, pelos mais fracos, pelos esquecidos, pelos povos oprimidos com o colonialismo, com as ditaduras militares, com o neoliberalismo. Freire, afirma o autor, opta por um professor democrático e progressista, que busca a superação da heteronomia e a construção da autonomia. Nessa perspectiva, Zatti (*Ibidem*) mostra-nos a quais heteronomias Paulo Freire se opôs com seu pensamento.

A opressão, realidade histórica concreta da qual parte da humanidade é vítima, é a negação da vocação do homem de “ser mais” (FREIRE, 1983, p. 35 *apud* ZATTI, 2007, p. 38), é a negação da liberdade do homem como “ser para si” (FREIRE, 1983, p. 189 *apud* ZATTI, 2007, p. 39). Essa condição de opressão é uma condição de heteronomia. A massificação e o medo da liberdade impedem a autonomia. O medo da liberdade mantém os

sujeitos oprimidos na situação de oprimidos. E o medo da liberdade surge a partir da prescrição, isto é, da imposição da opção de uma consciência a outra, levando à alienação do oprimido, pois este é guiado pelo opressor, segundo o pensamento freireano. Assim, o homem oprimido se encontra em situação de heteronomia. “A massificação transforma os homens em seres passivos, acomodados, ajustados, incapazes de decidir, sem liberdade, e, portanto, heterônomos” (*Ibidem*). Também o colonialismo e a invasão cultural; a sectarização e o irracionalismo; a ação antidialógica; a concepção bancária da educação; o neoliberalismo e a ética de mercado são apontados por Zatti (2007, p. 38-50) como situações de heteronomia a que Freire se opõe¹⁵.

Conforme Zatti (2007, p. 50), devido à evolução da história e ao seu dinamismo, há algumas conotações mais atuais de autonomia/heteronomia que não fazem parte da época e da teoria de Paulo Freire. Dessa forma, o autor faz algumas considerações sobre a atualidade da heteronomia, de como ela se configura hoje. Segundo o autor, “um dos aspectos que definem nossa época é a falta de sentido, o que pode estar associado à perda de horizonte” (*Ibidem*). Essa perda de horizonte estaria ligada à perda de identidade, que é uma forma de desorientação, ou seja, as pessoas, em geral, estão cheias de dúvidas quanto a não saberem quem são, não saberem se posicionar, não refletirem sobre suas ações. Ele também afirma “que isso é perceptível hoje em qualquer círculo humano, inclusive em sala de aula”. Além disso, hoje o individualismo e o consumismo também são elementos que podem cercear a liberdade do indivíduo e, com isso, comprometer a autonomia.

Dando continuidade à reflexão de Zatti (2007, p. 50-51) sobre a heteronomia hoje, o autor esclarece que a sociedade tem sofrido forte influência dos meios de comunicação de massa, os quais procuram formar consumidores com certos ideais e padrões de massificação, despolitizados, sem uma visão de mundo própria, levando a uma passividade do sujeito, à falta de autonomia. A massificação é, portanto, uma forma de heteronomia. Também de caráter heterônimo é a supervalorização da fama, que tem sido comum atualmente. Isso significa, segundo o autor, uma forma de estetização da vida, ou seja, “as pessoas querem se tornar visíveis, o que está sendo possível às massas pelas novas tecnologias que possibilitam expor ao público a própria vida privada. Ao se tornar visível, a vida privada se torna controlável e isso pode representar um risco à autonomia” (ZATTI, 2007, p. 51).

¹⁵ Devido à delimitação necessária desta pesquisa e à extensão e profundidade das situações de heteronimias apresentadas por Vicente Zatti (2007, p. 38-50), não é nosso objetivo discorrer sobre todas elas. Para maior aprofundamento sobre as mesmas, vale consultar a obra do autor *Autonomia e educação em Kant e Paulo Freire*, disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeeeducacao.pdf>>.

A educação bancária¹⁶ é ainda presente em algumas escolas, pois ainda se vê práticas verticais, antidialógicas, em que o aluno é visto como um depósito de saberes; é passivo frente ao seu processo de aprendizagem, comprometendo, assim, a construção da sua autonomia. A exclusão escolar e a educação de má qualidade negam o direito de pensar.

Ler e pensar são habilidades necessárias para a comunicação, e o pensamento é resultado da comunicação com os outros. Se alguém está impedido de se comunicar, também está impedido de pensar por não poder comunicar seu pensamento. É essencial para a autonomia poder aprender a dizer sua palavra¹⁷ e pensar por si mesmo (ZATTI, 2007, p. 52).

Na obra de Kant *Sobre a Pedagogia* (apud ZATTI, 2007, p. 31), já se falava sobre a importância da experiência na ação educativa, não devendo esta ser puramente mecânica e nem se fundar somente no raciocínio puro. Uma educação para a autonomia, segundo Kant, “deve unir lições de experiência e os projetos da razão” (*Ibidem*). A pedagogia de Kant nos leva a pensar numa educação intelectual que visa a desenvolver as diferentes habilidades e potencialidades humanas, e não apenas a memorização. Ele considera superficial uma cultura que seja fundada somente na memória, pois forma pessoas que não podem produzir por si mesmos algo razoável; e deformada, pois impede o julgamento, constituindo-se, como Kant diz, metaforicamente, como “burros de carga do Parnaso” (KANT, 1996b, p. 67 apud ZATTI, 2007, p. 33). Na interpretação de Zatti (*Ibidem*), a memorização dissociada das outras capacidades intelectuais do indivíduo, como o entendimento e o juízo, por exemplo, forma um sujeito sem capacidade de pensar e raciocinar por si mesmo, sem autonomia intelectual¹⁸.

Assim como apontamos a educação bancária como uma situação de heteronomia, também em Kant podemos destacar essa situação quando tivermos o conceito de a educação primar pela memória, levando o indivíduo à servilidade, tornando-se incapaz de ditar suas próprias regras, limitando-se à imitação ou à obediência aos demais (*Ibidem*).

¹⁶ A Educação Bancária se fundamenta nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidos do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto, alienado. Nessa concepção, o conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente pelo educando, onde a opressão é o cerne dessa concepção: “Mas, se para a concepção ‘bancária’ (...), concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de ‘encher’ os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de ‘comunicados’ – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 1987, p. 63).

¹⁷ Zatti (2007, p. 52) explica que “a expressão ‘aprender a dizer a sua palavra’ é usada por Ernani Maria Fiori como título no prefácio que escreve na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire”.

¹⁸ Zatti (2007, p. 17) explica que, “segundo Kamii (1988, p. 68), a partir da teoria de Piaget podemos dividir a autonomia em dois aspectos, o moral e o intelectual”. E ainda afirma que “a autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião, enquanto a heteronomia é seguir a opinião de outra pessoa”.

É consenso entre diversos teóricos, como Paulo Freire (1987, 1997), Moran (2010), Peters (2010), Barbero (1997), Lèvy (1999), Papert (1994), Toffler (2001) e Belloni (2009), que, diante dessa nova sociedade da informação que vem se formando nos últimos tempos, emergem novas práticas para uma educação popular contemporânea. Faz-se necessário, então, construir e, talvez, reconstruir os novos rumos dessa educação cidadã, dinâmica, libertadora, autônoma, consciente e popular, respaldando o aprendizado para a vida, procurando orientar o aluno para uma via de produção coletiva, mas desenvolvendo a autonomia em cada um. Autonomia de saber escolher para tomar decisões, ser capaz de criar e cocriar, respeitando a ética em meio à coletividade. Autonomia que não se percebe na concepção bancária da educação, porém exerce papel essencial na concepção problematizadora, em que o ato de aprender não é passivo nem o ato de ensinar se resume em depositar informações, mas é, sim, um processo que acontece no contato do educando com o mundo vivido, o qual está em constante transformação, segundo Paulo Freire (1987).

Uma vez elucidadas tais concepções epistemológicas de autonomia, parte-se para a análise dessa nova realidade da educação a distância, hoje em crescente evidência, visto que a literatura atual sobre EaD costuma apresentar a necessidade de um perfil de um aluno autônomo, capaz de buscar os conhecimentos dos quais necessita. Faz-se necessário conhecer o que os teóricos atuais discutem a respeito da autonomia nesse contexto educacional.

1.4 A idealização e a realidade: o estudante autônomo em EaD

Como visto no tópico anterior, na situação de heteronomia, os deveres são vistos como externos e impostos coercitivamente não como obrigações elaboradas pela consciência. O bem é visto como o cumprimento da ordem, o certo é a observância da regra que não pode ser transgredida nem relativizada por interpretações flexíveis. Em alguns estudos sobre o perfil do aluno da educação a distância, na qual se anseia por uma autonomia do aluno própria dessa modalidade, tem-se verificado, na realidade, uma heteronomia presente em algumas situações, como, por exemplo, numa (inter)dependência do aluno com o professor/tutor, na espera de instruções para a realização das atividades, e uma ausência de autonomia intelectual que o permita ser mais criativo e participativo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A educação, em sentido geral, vem buscando um desenvolvimento pedagógico ao longo do tempo, saindo dos moldes tecnicistas¹⁹ para chegar ao sócio-interacionismo²⁰ de

¹⁹ Consta na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais que “nos anos 70 proliferou o que se chamou de ‘tecnicismo educacional’, ‘inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do

hoje. Na abordagem sócio-interacionista, a aprendizagem é entendida como um fenômeno que se realiza por meio da inserção do indivíduo na sociedade e da interação deste com os outros; é em contextos históricos, sociais e culturais que ocorre a construção do conhecimento mediado. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre através da internalização, a partir de um processo que possui uma dimensão coletiva.

No entanto, a educação a distância chega nesse cenário atual da educação com parâmetros industriais de produção de massa, criando dessa forma uma contradição com a realidade da educação atual, gerando “conflitos pedagógicos”. Em *Educação a distância*, Belloni (2009) destaca em vários momentos que, em EaD, nos últimos tempos, muitos discursos e práticas são fundados em modelos teóricos provenientes de uma sociedade industrial, cuja economia centrava-se nos paradigmas do fordismo e pós-fordismo. Segundo a autora, é fundamental trazer à tona esse debate, uma vez que esses modelos, criados para descreverem formas específicas de organização da produção econômica, têm influenciado

ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental” (BRASIL, 1997, p. 41). Os PCNs também se encontram disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10/Jun./2011.

Dermeval Saviani (2009, p.11), em sua obra **Escola e Democracia**, esclarece que “inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de junções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas”. Essa obra está disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6175564/Escola-e-Democracia-Dermeval-Saviani>>. Acesso em: 04/Jan./2012.

²⁰ Segundo Vygotsky (2007, p.58) o processo de internalização consiste numa série de transformações, dentre elas: “Um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as estruturas mentais superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

tanto a elaboração dos modelos teóricos como também as próprias políticas e práticas de EaD segundo a ideologia desses modelos, considerando-se tanto as estratégias desenvolvidas como a organização da produção de materiais pedagógicos e do próprio trabalho acadêmico. Belloni (2009) ressalta que, nos anos de década de 1980, nasce a polêmica que opõe os modelos fordista e pós-fordista em EaD, a partir do trabalho de Otto Peters, reitor de Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, durante os anos 1970, e grande especialista de EaD.

Desde os anos 70, Peters vem desenvolvendo análises das características da EaD, a partir de comparações e analogias com a produção industrial de bens e serviços que identificam nos processos de EaD os principais elementos dos processos de produção industrial agrupados no que se convencionou chamar “modelo fordista”: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, estandardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização (KEEGAN, 1986). [...] EaD é, para este autor, uma forma de estudo complementar à era industrial e tecnológica - uma forma industrial de educação - e portanto o “ensinar” a distância é também um processo industrial de trabalho, cuja estrutura é determinada pelos princípios do modelo industrial fordista, prevalente no Ocidente desde as primeiras décadas deste século, e especialmente desde o fim da 2ª Guerra mundial, quando se estendeu para quase todo o planeta (BELLONI, 2009, p. 9).

Entre os princípios do fordismo, Peters (1983 *apud* Belloni, 2009, p. 10) aponta três princípios desse modelo como sendo os mais particularmente importantes para a compreensão da EaD: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa. Ressalta também que o processo de ensino vai sendo reestruturado gradativamente através de crescente mecanização e automação.

Entendemos que a EaD tem sido indústria em certo modelo, cujo foco está mais na produção de produtos padronizados para viabilizar economicamente cursos a distância. Preti (2010, p. 174) vem desenvolvendo pesquisa com relação à produção do material didático em EaD, e comenta:

A crítica educacional que se tem feito, ao longo das últimas décadas, tem avaliado esse tipo de produção como “pacotes de ensino”, do tipo “instrução programada, pois se daria ênfase ao material didático como elemento central no processo de aprendizagem, baseando-se numa abordagem estímulo-resposta, o que levaria o estudante a não refletir.

Renner (1995, p. 291 *apud* BELLONI, 2009, p. 42) também faz uma crítica a esse modelo: “Há uma tendência prevalente, ainda em curso de EaD, de considerar o estudante como matéria-prima de um processo industrial onde o professor é o trabalhador e a tecnologia

educacional é a ferramenta”, o que pode levar (ou manter) o aluno a uma situação de passividade, de heteronomia.

Entretanto, alguns cursos já vêm buscando um modelo mais humanista, fugindo dos moldes fordistas, dando mais ênfase ao aluno e aos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem autônoma²¹, na qual o estudante é um sujeito ativo e participativo, capaz de realizar a sua própria aprendizagem. Para isso, a EaD tem que ser de qualidade, havendo seriedade e coerência do projeto pedagógico; contando com gestores, educadores e mediadores competentes; buscando o envolvimento dos alunos e criando meios de o aluno aprender com autonomia (MORAN, 2010, p. 129). Este autor faz crítica às instituições que desenvolvem a EaD: as consideradas sérias no ensino presencial “costumam desenvolver também um trabalho sólido a distância. E aquelas que são menos sérias, que focam mais os interesses econômicos no presencial, costumam ver a EaD como um caminho para obter maior lucratividade” (*Ibidem*).

Abro parênteses, neste tópico da pesquisa, para trazer uma experiência internacional, que vem se realizando na Itália em EaD, em cursos de especialização, a que pude constatar em entrevista (anexo A) que realizei com o Prof. Dr. Umberto Margiotta²², da *Università Cà Foscari di Venezia*. Em meio às minhas inquietações sobre a questão da autonomia em cursos de EaD, tive a oportunidade de conhecer o Prof. Margiotta em janeiro de 2011, em Veneza-Itália, o qual me concedeu alguns momentos de entrevista para falar, na qualidade de professor e coordenador científico, do seu modelo de curso de formação continuada de professores na modalidade EaD. O curso faz parte do centro de especializações de professores da Universidade do Veneto, *Le Università Del Veneto - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione del Veneto*, da referida instituição italiana, e apresenta o formato

²¹ Belloni (2009, p. 39-40, grifos da autora), em consenso com Trindade (1992), Carmo (1997) e Knowles (1990), define **aprendizagem autônoma** como "um processo de ensino e aprendizagem **centrado no aprendente**, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual **o professor deve assumir-se como recurso do aprendente**, considerado como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular este processo. Este modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo”.

²² O Prof. Umberto Margiotta é graduado em Filosofia, em 1969, na Universidade de Bari. Em 1972, desenvolveu pesquisas na Alemanha. Ensina na Cà Foscari (Veneza/Itália) desde 1974. Desde 1979, tem a responsabilidade do avaliador externo, em nome de órgãos, de projetos-piloto. Desenvolve pesquisas sobre a formação de talentos, novas tecnologias educacionais, a avaliação dos sistemas de formação. Atualmente, é professor da Faculdade de Educação e de Ciências Humanas; Presidente do Centro Interateneo para a Pesquisa Didática e a Formação Avançada; é Professor de Pedagogia Geral do Departamento de Filosofia e Teoria da Ciência da Faculdade de Letras e Filosofia e Coordenador do Doutorado em Ciências Cognitivas e da Educação na Universidade Cà Foscari de Veneza. Essas informações sobre o professor foram por mim traduzidas e estão disponíveis em: <http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=86662&persona=000097>.

bimodal (semipresencial), cuja metodologia segue o modelo *Quadrifoglio* (Quatro folhas)²³. A pertinência em fazer tal digressão dá-se com o intuito de demonstrar a preocupação, já existente em cursos de EaD, também no âmbito internacional, de uma educação voltada para a autonomia do estudante. Durante a entrevista, o Prof. Margiotta, ao explicar o modelo *Quadrifoglio*, faz menção da grande preocupação em se criar momentos onde o aluno possa ser (ou se tornar) autônomo. Isto em função da organização e sistematização do modelo que, segundo o professor, favorece a construção da autonomia.

Professor Umberto Margiotta: [...] *Quadrifoglio* é un brevetto che noi abbiamo creato. Per raggiungere l'autonomia del soggetto che studia, ogni azione formativa deve essere strutturata, quanto alla "traccia un design" per assicurare il assaggio ciclico continuo attraverso queste quattro fasi. Quindi i materiali didattici devono essere organizzati in modo tale da rispettare queste quattro tappe e le azioni dei tutors online idem, le verifiche idem, mi sta seguendo [...] ²⁴.

Não objetivamos, na presente pesquisa, aprofundar nossos estudos sobre os modelos de EaD. Pretendemos apenas esclarecer que, dependendo do modelo do curso em que o aluno estiver inserido, este encontrará ou não maiores condições de construir a sua autonomia. Vale ainda ressaltar que alguns cursos de EaD têm procurado renovar suas práticas, causando influência inclusive em cursos presenciais, em busca de maior qualidade de ensino, visando também a atender aos novos modos de aprender e ensinar²⁵. Segundo Pimentel (2010 *apud* MILL; PIMENTEL, 2010, p. 238),

²³ A metodologia *Quadrifoglio*, segundo Rita Minello (s/d), é caracterizada por um alto grau de interatividade e colaboração e para a flexibilidade com relação à possível evolução para modelos mais interligados e personalizados, na ótica epistemológica de um complexo de aprendizado cada vez mais aberto a dimensões socioculturais. Os estágios através dos quais se desenvolve o caminho *Quadrifoglio* são esquematizados em pontos ou fases não lineares e flexivelmente entendidos. Quatro (estágios), neste caso: informação, laboratório, avaliação, personalização. Na fase da personalização, ao introduzir o conceito de personalização, o *Quadrifoglio* vai além do paradigma da aprendizagem centralizada: enquanto o conhecimento é uma estratégia complexa, que apenas se personaliza, respeita as necessidades do aluno, envolvendo-o e motivando-o. A personalização é obtida através do uso de modelos de aprendizagem colaborativa (envolvente), que prevê a possibilidade de tornarem flexíveis e rearticuláveis os caminhos individuais. Sobre o modelo *Quadrifoglio*, pode-se consultar o site <<http://www.univirtual.it/drupal/it/node/70>> do *Laboratorio UniVirtual - Le Università Del Veneto - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione del Veneto*, onde também está disponível o documento *Modello Quadrifoglio: bibliografia tematica* (em PDF), o qual explica o referido modelo: <<http://www.univirtual.it/drupal/it/system/files/Bibliografia%20Quadrifoglio.pdf>>. Acesso em: 21/Jan./2012.

²⁴ “[...] *Quadrifoglio* é uma patente que criamos. Para alcançar a autonomia do sujeito que estuda, cada ação de formação deve ser estruturada quanto a seguir um desenho para assegurar a passagem cíclica, contínuo através destas quatro etapas. Assim, os materiais didáticos devem ser organizados de modo a respeitar estas quatro etapas e as ações dos tutores *on-line idem*, as avaliações *idem*, está me seguindo [...]” (Tradução livre).

²⁵ Hoje, é evidente que os modos de aprendizagem das novas gerações são muito diferentes das gerações anteriores. Isto é acentuado devido ao contato com as TIC ser cada vez mais precoce (Belloni, 2010, p. 252). Essa autora diz que “as abordagens dos jovens são fundamentalmente diferentes das dos adultos: eles recorrem a

a inovação que se quer imprimir na EaD é principalmente em relação aos aspectos pedagógicos. Uma educação inovadora em seus processos de ensino e aprendizagem não pode se caracterizar como uma mera reprodução de conceitos e técnicas, deve ser inovadora levando em conta a construção do conhecimento na produção de materiais, na forma de gestão, nos processos comunicativos e sistemas de avaliação e acompanhamento.

Diante disso, torna-se complexo compreender o sentido de autonomia no ensino a distância, uma vez que é o que já se espera: um aluno autônomo. E essa ideia pré-concebida da autonomia própria do aluno em EaD gera a hipótese de que a ideia existe para justificar, entre outros fatores, a ausência do professor. Uma ausência representada pela “distância” espaço-temporal, mas que, de fato, não existe se, no espaço virtual de aprendizagem, o professor, tutor e o aluno se fazem presentes virtualmente através das mediações e interações que se realizam ao longo do curso. As interações que se dão entre os alunos e professores, e entre os próprios alunos, nesses ambientes, são possíveis e favorecidas graças às diversas ferramentas e recursos disponíveis nos AVA, que viabilizam não apenas a realização das atividades do curso, mas, principalmente, a comunicação entre os pares, ao fazer uso dos fóruns, *chats* e *wikis*, por exemplo.

O argumento acima que desmitifica a distância do professor em EaD, hoje, pode ser reforçado pelas palavras de Borges (2010, p. 60), no seu artigo “No lugar da distância, presenças: formação de professores nas redes digitais”, ao descrever a implementação do curso a distância de Pedagogia da UAB/FACED/UFJF, quando afirma que a plataforma *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem, é o espaço virtual onde o curso acontece, o qual oferece os recursos interativos como fóruns, *chats* e *wikis* como suporte para se estabelecer a comunicação e interação entre todos os participantes do curso: professores, tutores e alunos. E ainda:

Comprendíamos, certamente, a especificidade do processo educativo realizado por meio de tecnologias de informação e da comunicação. Igualmente entendíamos que a pouca disponibilidade da presença física do professor e a eventual separação física dos alunos tinham como contraponto as possibilidades de comunicação hoje oferecidas pelas tecnologias. A constituição de comunidades virtuais, de uma *inteligência coletiva*, a larga utilização da rede para troca de informações e conhecimentos e, ainda, a

práticas intensivas, à experimentação repetida, ao ensaio e ao erro (em vez de consultar os manuais), à exploração aleatória dos programas e *sites*, e estabelecem uma relação dinâmica com as máquinas, ‘conversando com elas’. A coordenação visual-motora e as intuições espaço-temporais desempenham papéis bem mais importantes em suas aprendizagens do que o raciocínio ordenado e sistemático típico do ensino escolar”.

produção de subjetividades, nas quais os elementos mais humanos dos afetos e das emoções estão presentes, são dimensões conhecidas da rede (internet). Para o movimento do curso, entendemos como essencial a comunicação interpessoal (*Ibidem*).

No entanto, tratar de autonomia do estudante no ensino a distância, em que se observa ainda a presença de práticas e estruturas pedagógicas de sistemas ensinantes, centrados nos moldes industriais de educação, é desafiador. Faz-se necessário, primeiramente, que se conheça o perfil desse aluno adulto que frequenta os cursos de ensino a distância, para, em seguida, se discutir outras questões que envolvam a presente temática.

A imagem que se tem feito do estudante típico de EaD, segundo Belloni, não parece corresponder a esse ideal. A autora alega que

estudos realizados com estudantes de vários tipos de experiências de EaD têm mostrado que muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva, digerindo pacotes “instrucionais” e “regurgitando” os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação (BELLONI, 2009, p. 40).

Alguns autores apontam para essa autonomia, reportando-a ao desenvolvimento de competências específicas como a aprendizagem que ocorre em regime de maior isolamento e solidão que a do ensino presencial. Todavia, como vimos acima em Borges (2010, p. 60), os alunos de EaD, geralmente, contam com um ambiente virtual de aprendizagem, o qual oferece recursos interativos (*fóruns, chats e wikis*) como suporte para se comunicarem e interagirem com os professores, tutores e alunos. Esses aplicativos e recursos dos AVA podem favorecer a criação de espaços de troca, de formação inicial ou continuada e de construção de conhecimento, atenuando a condição de solidão do aluno e auxiliando-o na construção da própria autonomia, podendo, dessa forma, superar o suposto isolamento.

Monique Linard²⁶ (2000), ao escrever sobre a autonomia do aluno, (re)trata (d)as diversas “distâncias” que ocorrem em EaD mediatizada pelas TIC, compreendendo a distância geográfica, a socioeconômica e uma terceira, que ela revela ser mais sutil, a distância do tipo cognitivo. Esta última, a autora julga ser paradoxal, pois a ausência de “capacidade mental de distanciamento em relação a si mesmo impede de distanciar-se da própria ação, ou seja, de tomar consciência dos mecanismos de seu próprio pensamento e, pois, de melhorá-los e de pilotá-los de modo autônomo” (LINARD, 2000, p. 2).

²⁶ Monique Linard é professora de Ciências da Educação na Universidade PARIS X – Nanterre. O conteúdo das citações da autora, exposto na pesquisa, refere-se à palestra apresentada no IIº Rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques, organizado pelo Centro audiovisual da Universidade de Poitiers, França. In Réseaux Humains/Réseaux Technologiques: présence à distance. Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 2000. Tradução de Maria Luiza Belloni. Revisão: Grupo Comunic.

Com relação ao distanciamento, podemos contrapor com Freire. O autor defende que a construção da autonomia envolve a conscientização do indivíduo, através de um esforço para a construção de um “conhecimento crítico dos obstáculos” que impedem a transformação do mundo e a superação das condições de heteronomia, pois “o homem é o único ser vivo que consegue tomar distância do mundo, objetivá-lo, admirá-lo, para promover uma aproximação maior, para conhecê-lo” (FREIRE, 2000a, p. 60 *apud* ZATTI, 2007, p. 60). Entretanto, segundo Freire, é através da criticidade e da consciência desta que o homem cria e recria suas ações, busca entender os fenômenos sociais e a realidade a sua volta e tem consciência da historicidade de suas ações, possibilitando, assim, a construção da autonomia.

É na práxis do distanciamento/aproximação que o mundo é problematizado, decodificado, que os seres humanos se descobrem instauradores do próprio mundo, descobrem que não apenas vivem, também existem. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas (*Ibidem*).

Grande parte das atividades que hoje envolvem as tecnologias exige certo grau de autonomia dos indivíduos quanto à utilização das mesmas, inclusive no universo de diversas formações, como a educação a distância, que pressupõem autonomia para:

[...] saber dar conta sozinho de situações complexas, mas também colaborar, orientar-se nos deveres e necessidades múltiplas, distinguir o essencial do acessório, não naufragar na profusão das informações, fazer as boas escolhas segundo boas estratégias, gerir corretamente seu tempo e sua agenda... (LINARD, 2000, p. 2).

Segundo Wissmann *et al.* (2006), de acordo com Little (1994, p. 431 *apud* WISSMANN, 2006), a autonomia pressupõe três elementos que enfatizam a individualidade do aprendiz: agenda pessoal, iniciativa e autoavaliação. O aprendiz autônomo precisa criar uma agenda pessoal que oriente e organize seus estudos; tomar iniciativas “moldando” sua própria aprendizagem e ter a capacidade de autoavaliar este processo, verificando se obteve realmente sucesso no mesmo. Dessa forma, Wissmann (*Ibidem*, p. 3) também alega que “a autonomia do aprendiz requer não só a aprendizagem, mas aprender a aprender”. Porém, a concepção de autonomia, segundo o autor, também pode ser entendida como produto de um processo interativo definido pela natureza interdependente de cada indivíduo como ser social que é.

A partir de algumas leituras, tais como em Durkheim (2008), Piaget (1977), Vygotsky (2007), Freire (1987, 1997) e Dewey (2010), entende-se que, embora a autonomia na aprendizagem seja um processo de construção individual, ela também se dá a partir das

relações, práticas e interações que o sujeito aprendente estabelece com seu meio sócio-histórico e com os diferentes sujeitos com os quais se relaciona. Além disso, incorpora as dimensões cognitivas, subjetivas e afetivas do próprio indivíduo. Por entendê-la como um processo gerado também de forma colaborativa, pois depende das interações realizadas entre o sujeito e o meio, compreende-se que o professor tem papel de destaque na construção da autonomia do estudante, ao se configurar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo capaz de desafiar e instigar o aluno a construir novos saberes, seja individual ou coletivamente.

A autonomia do aprendiz não é somente um produto da independência, mas também da interdependência. Sendo assim, os aprendizes em EaD também devem ser ajudados a construir autonomia por meio de um processo de interação. Isto traz à tona a importância do papel do professor-tutor como mediador nesse processo, desmitificando também a ideia de que em EaD o aluno autônomo aprende sozinho e independe do professor. Nesse processo de mediação e interação entre professor/tutor e aluno, é fundamental que o professor/tutor pense numa formação para a autonomia. Para tanto, ele precisa repensar suas práticas, principalmente em tempos de uma educação mediatizada, imersa no mundo das TIC, cujos atores envolvidos estão em constante contato. E Paulo Freire, ao nos apresentar uma pedagogia da autonomia, de forma tão contemporânea, convida-nos a refletir sobre o papel do educador, principalmente hoje, como parte desse novo contexto que emerge com o avanço acelerado das tecnologias:

[...] vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

No início do século XX, o filósofo norte-americano Dewey (2010), assim como Freire (1997), também defendia a forma de aprender a partir de um pensar reflexivo e já preconizava outra visão de aprendizagem, valendo-se do princípio “aprender a fazer, fazendo”, segundo a qual a aquisição de conhecimentos se dá por meio do que chamou de *continuum experiencial*²⁷. Na sua concepção, o aluno é o centro do processo de aprendizagem, onde os

²⁷ Segundo Dewey, o valor de uma experiência é variável, podendo aumentar na medida em que essa experiência seja propulsora de relações e continuidades para o indivíduo. O *continuum experiencial* para John Dewey é assim definido: “o princípio de continuidade de experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2010, p. 36).

conhecimentos nascem a partir das experiências significativas do sujeito, relacionados com conhecimentos adquiridos anteriormente, sendo por isso considerado pelo filósofo um *continuum* (DEWEY, 2010). Para este pensador, é importante que o aluno tenha autonomia suficiente, conhecida como autodomínio, promovendo a capacidade de o aprendiz estabelecer conexões entre o velho e o novo conhecimento.

E um dos pontos centrais a que se propõe a EaD, hoje, é a possibilidade e a capacidade de o aluno se organizar e viabilizar a construção de sua autonomia no processo de aprendizagem. Preti (2005) afirma que isso é facilitado na EaD, a partir de García Madruga e Martín Cordero (1987, p. 13 *apud* PRETI, 2005), devido ao fato de a maioria dos estudantes ser adulta e apresentar as seguintes características:

ser autodiretivo (o que facilita sua adaptação ao estudo independente, sua autoformação); ser possuidor de uma rica experiência (que pode e deve ser aproveitada como base para a construção de novos conhecimentos); e que busca na aprendizagem uma orientação mais prática, voltada para suas necessidades mais imediatas.

Na pesquisa de Danielle Riverin-Simard (*apud* PRETI, 2005, p. 4), realizada entre os anos 1980-81, ao entrevistar 786 adultos empregados no Québec, verificou-se que o

adulto, quanto à formação, vive “estados quase permanentes de interrogação”, independentemente de sua idade, sexo e profissão, isto é, vive muito mais num estado de desequilíbrio do que de estabilidade, de interrogação do que de respostas, de incertezas do que de certezas.

A pesquisadora constatou, segundo Preti (2005), que o adulto, ao inserir-se no trabalho, percebe a existência de um abismo entre as aprendizagens escolares e as requisitadas no mercado de trabalho, levando uma grande maioria (75%), num primeiro momento, a rejeitar todo e qualquer valor à educação formal. Mas, a partir do momento que sai à procura de um “emprego melhor”, percebe como é importante a formação para o trabalho. E, dessa forma, acaba sendo atraído pela aprendizagem, pressupostamente considerada individualizada e autônoma nos cursos a distância.

A EaD torna-se, então, uma modalidade atrativa, oferecendo maiores possibilidades para o adulto conduzir a sua própria formação, pois é vista pelos adultos como novas possibilidades de iniciar, ou dar continuidade, à sua aprendizagem de forma autônoma, direcionando-a de acordo com seus interesses pessoais e/ou profissionais.

Percebe-se que a autonomia não depende somente do aluno e de suas características individuais; a sua construção depende também de outros elementos: da metodologia adotada,

do material didático, do papel do professor e das tecnologias de informação e de comunicação empregadas. Segue, portanto, uma breve reflexão sobre o papel que cada um exerce no processo de ensino e de aprendizagem em EaD e de que forma contribuem para a construção da autonomia.

2. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM EaD

Inicialmente, quem são esses aprendizes que estão cada vez mais aderindo a essa modalidade a distância? Supõe-se, para uma grande maioria dos sistemas “ensinantes”²⁸, um estudante atualizado e autônomo, crítico, com idade adulta, capaz de autodirigir e autorregular o próprio processo de aprendizagem, detentor de habilidades e conhecimentos que lhe permitam lidar com as tecnologias, conhecedor e usuário da internet, especificamente dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Pesquisas que investigam o perfil desse aluno apontam para a autonomia tão esperada, reportando-a ao desenvolvimento de competências específicas, como a aprendizagem que ocorre em regime de maior isolamento e solidão que a do ensino presencial, conforme já mencionado anteriormente. Walker (1993, p. 23 *apud* BELLONI, 2009, p. 40) descreve bem essas características em sua pesquisa com estudantes australianos:

Uma imagem dominante é a do silêncio, tranquilidade e solidão. Um tema recorrente é o tempo de estudo: tarde da noite, quando as crianças estão acomodadas, o marido vendo televisão na sala (muitos estudantes são mulheres), está escuro lá fora, pode haver um cão ou um gato por perto, a cozinha está limpa ou arrumada, os lanches para o dia seguinte estão prontos na geladeira, e a estudante arranja um espaço na ponta da mesa, desarrumando o mínimo possível a mesa posta para o café da manhã. Os livros estão abertos e o estudo pode começar.

Aqui, abro novamente parênteses, pois, ao ler esta citação enquanto escrevia o presente trabalho, percebi que, por vezes, mesmo em regime de solidão, debruçamo-nos sobre os livros ou diante do computador por horas, na sala ou na cozinha de casa, para descobrir e construir novos saberes. E, então, lembrei-me de algumas palavras de Larossa (2006), que me inquietaram durante a minha preparação para o concurso de mestrado e até hoje se fazem presentes quando penso na relação entre a educação, o aluno, o professor e o saber.

²⁸ Belloni, em **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**, discorre sobre os “sistemas ensinantes” e “sistemas aprendentes”: “Do ponto de vista sociológico, e a partir do exposto acima, a questão pode ser assim resumida: políticas públicas tecnocráticas geram **propostas educacionais centradas nos processos de ensino** (estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais etc.), que correspondem mais a interesses políticos e econômicos do que a demandas e necessidades, **e não nos processos de aprendizagem** (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.), o que, em educação a distância, é fatal. Ou seja, os modelos de educação a distância vigentes no país, especialmente os de formação de professores e particularmente a TV Escola, referem-se muito mais aos ‘sistemas ensinantes’ do que aos ‘sistemas aprendentes’ (CARMO, 1998; BELLONI, 1999)”. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008. Acesso em: 26/Set./2011.

O autor, além de, curiosamente, discorrer sobre a madrugada como momento em que todos dormem e o estudante estuda, colocando-a poeticamente como o momento que convém ao estudo, apresenta-nos duas histórias jassídicas sobre a transmissão e a renovação, dentre elas a “Casa do Estudo”. Na Casa do Estudo, existem quase tantos sábios quanto estantes. Junto a um livro existe sempre alguém *que-conhece-o-livro*, por isso eles são sempre previamente lidos e esclarecidos. Os livros não têm margem e estão sempre saturados de palavras sábias. E o estudante pergunta-se como fazer para converter os livros em desconhecidos, trazendo de volta a eles o seu mistério. E assim o autor vai tecendo a história culminando no “Elogio do fogo”, quando utiliza a simbologia do fogo como forma de renovação:

O estudante está queimando as palavras sábias d’os-que-sabem e está prendendo fogo nos livros. A Casa do Estudo está se incendiando. As palavras queimadas já sobem ao céu, entre os livros já começam a se abrir margens, brancos, espaços vazios. Ainda não amanhece, mas uma cor dourada torna mais cinza o cinza do horizonte. Entre os atalhos do labirinto escutam-se risos. No meio do fogo, rodeado de fumaça, o estudante começou a estudar” (LAROSSA, 2006, p. 206).

Retomando o tema central deste trabalho, não seria essa uma das formas de o aluno conquistar a autonomia? A partir do momento em que nele são despertadas a curiosidade e as potencialidades de criar e construir o próprio saber, com certeza ele prenderá fogo a todos os mecanismos de passividade envolvidos no processo de aprendizagem que lhe foram impregnados por uma educação behaviorista, mecanicista, instrucional; ou, nos moldes industriais do fordismo, como ainda se vê em alguns cursos a distância, uma forma de automatização do conhecimento. Essa imagem de uma aprendizagem passiva, na qual o sujeito só recebe e se percebe isolado, reforçando o sentimento de solidão do aluno, é um desafio para a criatividade dos *conceptores* de cursos, professores e tutores em EaD.

Entretanto, com relação ao perfil do aluno da modalidade a distância, nasce um fio de esperança quando Perriault (1996, p.67 apud BELLONI, 2009, p.47), em seus estudos, observa sinais de mudança no comportamento dos estudantes, os quais vêm rejeitando métodos escolares, principalmente aqueles pautados nos moldes mecanicistas, exigindo retorno imediato de informação. Esse fato expressa receptividade às mídias interativas, bem como mostra desejo de se relacionar com outros estudantes; evidencia a necessidade de encontros presenciais com tutores; busca encontrar cursos que atendam às suas necessidades; e demonstra ansiedade com relação à avaliação e autoavaliação. Segundo Belloni (2009, p.

47), Perriault aponta uma mudança significativa quanto à posição relativa dos atores no campo da educação e da formação:

Vemos emergir o usuário, o estudante, o cliente, como quisermos, em sua unidade própria. Ele trabalha, ele aprende trabalhando, mas ele quer que o serviço (de formação) no qual está inscrito (ou do qual é assinante?) lhe transmita informações e o socorra em caso de pane. Desempregado, numa ótica de reconversão, ele quer saber o que vale em termos de conhecimentos e competências (PERRIAULT, 1996, p. 68 *apud* BELLONI, 2009, p. 47).

Embora o autor nos aponte para algumas mudanças, esse nível de exigência maior por parte dos estudantes ainda é incipiente, segundo Belloni (*Ibidem*), mesmo em países onde existem sistemas de formação bastante desenvolvidos. Não se pode perder de vista a responsabilidade da Educação em desenvolver a autonomia, em específico na EaD, de forma que a Educação ajude os alunos a desenvolvê-la no decorrer do curso. É importante que se crie meios, estratégias de ensino, com atividades que levem a essa autonomia.

Diante do exposto, entende-se a necessidade de o aluno ser assessorado por uma equipe capacitada, com professores, tutores e todos os envolvidos bem preparados para realizarem a mediação no processo ensino e aprendizagem dos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. É igualmente importante que essa equipe tenha, em sua formação, o conhecimento da pedagogia e inclusive do *estudo de adultos*²⁹, do uso das tecnologias de informação e comunicação em favor da educação, ou seja, de como o aluno aprende e de como as mídias podem corroborar para a construção da aprendizagem autônoma em EaD.

As reflexões que se seguem tecerão uma discussão sobre os elementos envolvidos nesse processo, *a priori* considerados fundamentais para a construção da autonomia.

2.1 A metodologia na construção da autonomia

Otto Peters, segundo Belloni (2009, p. 10), vem investigando características da EaD, comparando elementos dos processos de modelo industrial (modelo fordista) com a produção industrial de bens e serviços que se identificam nos processos de EaD. O surgimento da EaD ocorreu, segundo Peters (1983 *apud* BELLONI, 2009), em meados do século passado com o desenvolvimento dos meios de transportes e comunicação (trens, correio), que permitiram o

²⁹ Peters (2010), quando se reporta ao estudo do adulto, está se referindo à andragogia. O autor comenta sobre a importância de se conhecer como o adulto aprende nos cursos a distância, principalmente por se constituírem de um público basicamente de adultos.

aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos. Como vimos, no tópico anterior, para o autor, a educação a distância é uma forma industrial de educação, ou seja, é também um processo industrial de trabalho, cuja estrutura é determinada pelos princípios do modelo industrial fordista.

Em consequência, o que muito se tem encontrado nos cursos de EaD são práticas pedagógicas presas a modelos industriais de produção, com uso de materiais didáticos prontos para o aluno, em forma de apostilas, e um ambiente virtual mais atraente e sofisticado, pronto para envolver o estudante.

Por outro lado, alguns cursos já vêm modificando sua estrutura, sistematizando suas práticas com base em uma pedagogia interativa, baseada no construtivismo-interacionista e em pesquisas do tipo sociocognitivo em torno da aprendizagem escolar, a qual promove esforços para acompanhar a transição da ação ao conceito, o que contribuirá para a construção da autonomia, segundo Linard (2000). Quanto a esses métodos capazes de promover a interação³⁰, a autora esclarece que:

Estas pedagogias se constituem em geral de três tempos essenciais:

1. Uma micro-tarefa ou atividade é proposta sob forma de problemática de um caso prático a resolver, em pequenos grupos de dois ou três alunos, acompanhada de todos os meios mínimos necessários;
2. Uma confrontação coletiva dos resultados obtidos com o professor e com os pares leva a comparar e analisar os resultados e estratégias, a compartilhar as observações, a explicar as dificuldades e as alternativas e a avaliar os trabalhos:
“Como eu fiz para chegar a este resultado? E você? Por que não funcionou? Será que se poderia fazer de outro modo? Será que é sempre assim?”
3. Uma síntese dos pontos abordados e uma contribuição conceitual estruturada do professor, a partir de exercícios ou de aspectos complementares, possibilitam uma tomada de consciência e um distanciamento teórico e metacognitivo, com relação às estratégias espontâneas. Estes três tempos metodológicos – eu faço, eu comparo e analiso, eu generalizo e teorizo – devem ser considerados como pontos de referência ou pistas de orientação, mais descritivos que prescritivos.

³⁰ Sobre interação, segundo Primo, (2003, p. 2), “ao contrário do que possa transparecer, a palavra ‘interação’, segundo os estudos em lingüística histórica de Starobinski (2002), não apresenta antecedentes da língua latina clássica. O autor relata que o substantivo *interaction* figurou pela primeira vez no Oxford English Dictionary em 1832 (apresentado na época como um neologismo), e o verbo *to interact*, no sentido de agir reciprocamente, em 1839. Já na França, a palavra ‘interação’ surgiu apenas depois de outro neologismo: ‘interdependência’ (que figurou em dicionário apenas em 1867)”. Interação e interatividade são conceitos considerados distintos e que serão comentados mais à frente, neste trabalho, ao tratar sobre o papel do professor na construção da autonomia.

Na perspectiva de “um modelo alternativo de EaD (menos industrial, pós-fordista e até certo ponto, artesanal, em sintonia com as tecnologias de deslocamento de espaços e tempos) e da criação de novas relações humanas e afetivas”, segundo Borges (2010, p. 62), assim vem se configurando o Curso de Graduação em Pedagogia a distância, Licenciatura, Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A decisão de privilegiar a dimensão humana do processo implicou em uma série de escolhas, sobre cada um dos elementos que viriam a compor o curso. A distância deveria ser minimizada pelas possibilidades de interatividade das tecnologias, o que, de certa forma, condicionou a decisão sobre os recursos pedagógicos e o papel dos atores no processo (BORGES, 2010, p. 60).

Belloni (2009) afirma que, para atender às exigências da sociedade do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de competências novas como: a autogestão; a resolução de problemas; saber adaptar-se e ser flexível diante de situações novas; assumir responsabilidades e aprender de forma autônoma; saber trabalhar em equipe e de forma hierarquizada. E o que essas mudanças significam para os sistemas educacionais, em específico para a EaD?

[...] de um lado, na formação inicial, será preciso reformular radicalmente currículos e métodos de ensino, enfatizando mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade (o que implica diminuir a quantidade de conhecimentos), sem no entanto negligenciar a formação do espírito científico e das competências de pesquisa; de outro lado, as demandas crescentes de formação ao longo da vida³¹ terão de ser atendidas (BELLONI, 2009, p. 5).

Em se tratando da formação inicial de professores, é importante prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas, além de uma formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Algumas melhorias nos cursos de formação de professores já podem ser percebidas, entretanto a integração de novas tecnologias na formação inicial ainda se mostra uma grande dificuldade, visto que exige grandes

³¹ **Formação ao longo da vida**, segundo Belloni (2009, p. 6), “trata-se de um campo novo que se abre e requer a contribuição de todos os atores sociais e especialmente uma forte sinergia entre o campo educacional e o campo econômico no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas aos ambientes de trabalho”. A autora ainda afirma que, segundo Liosa (1992), a formação ao longo da vida “será crucial para a competitividade do indivíduo no mercado de trabalho, assegurando igualdade de oportunidades, e para a competitividade do país, que necessita de recursos humanos cada vez mais qualificados (*Ibidem*, p. 42).

investimentos e profundas mudanças nos sistemas de ensino superior responsáveis por essa formação.

Um processo de ensino e aprendizagem centrado mais no estudante será significativo para orientar as ações de EaD. Isso representa, segundo Belloni (2009, p. 31), conhecer as suas características socioculturais, os seus conhecimentos e suas experiências e as suas demandas e expectativas, como também integrá-las de fato na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, criando com os alunos as condições de autoaprendizagem.

As metodologias consideradas eficientes no ensino presencial podem também ser adaptadas na EaD. Alguns desses métodos, estratégias e concepções de ensino já vêm sendo aplicados e adaptados na modalidade a distância, como, por exemplo: pedagogia interativa, projetos, trabalhos colaborativos e construções coletivas (através de *wikis* e fóruns, por exemplo), resolução de problemas, interdisciplinaridade. As questões metodológicas vêm sendo alvo de reflexões por vários educadores; e, no campo da EaD, é crescente esse interesse. O que muda, de fato, não é a metodologia de ensino, mas a forma de comunicação que vem ocorrendo, especialmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, espaço virtual onde acontece a educação a distância. É importante que as estratégias de ensino estejam embasadas na interação, na interatividade, na mediação e na mediatização³² e que incorporem as novas dimensões comunicacionais e o grande potencial de informação oferecidos pela internet.

Belloni (2009, p. 64) transpõe o sentido de mediatização para a questão da metodologia em EaD: “[...] mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma”, incluindo a elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo voltadas para o aluno de EaD, a produção dos materiais didáticos, bem como a criação e implementação de estratégias de utilização desses materiais e de acompanhamento do estudante, assegurando-lhe a interação com todo o sistema do curso (*Ibidem*).

No contexto geral da educação, a construção do conhecimento a partir das tecnologias de informação e comunicação tem sido reconhecida como uma possibilidade didática, mas que requer também uma orientação da prática docente segundo uma nova lógica, com

³² Segundo Belloni (2009), M. B. Rocha Trindade, da Universidade Aberta de Portugal, nos fornece esta definição: “Mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de assegurá-la; selecionar o *médium* mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou matéria a transmitir” (1988 *apud* BELLONI, 2009, p. 63).

diferentes modos de aprender e ensinar, enfatizando os caminhos que levem às reflexões, estimulando as relações entre as diversas áreas do conhecimento e considerando as intuições e percepções sensoriais que são utilizadas para a compreensão do objeto do conhecimento a ser estudado.

Alguns cursos a distância, como o de Pedagogia da FACED/UFJF/UAB já citado, vem se preocupando com essa nova forma de aprender nos espaços não presenciais, modificando, renovando e ressignificando suas práticas pedagógicas a partir de suas próprias experiências, conquistas e pesquisas que vêm realizando na área da educação/pedagogia. Entretanto, não podemos desconsiderar a realidade que ainda é recorrente nos espaços de formação, ou seja, “os propósitos de uma formação crítica, na grande parte dos cursos de formação, têm resultado na manutenção da heteronomia (PIAGET, 1978, 1994), não atingindo os intentos do desenvolvimento da autonomia” (BRUNO, 2009, p. 100).

É relevante, portanto, pensar numa metodologia que leve a uma “educação para a autonomia”, conforme afirma Zatti (2007, p. 53). O autor defende que a autonomia, embora seja um atributo humano, deva ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Dessa forma, “a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos” (*Ibidem*).

2.2 O material didático na construção da autonomia

Retomando o contexto de industrialização e mecanização do processo de ensino e aprendizagem, já exposto anteriormente, e que ainda se vê presente na maioria dos cursos de EaD, deparamo-nos com a crescente indústria do material didático impresso. Segundo Oreste Preti (2010), nessa modalidade de ensino, o uso dessa tecnologia é ainda predominante, por ser considerada mais acessível. São produzidos livros, textos, guias didáticos e apostilas, configurando-se um “processo crescente de produção de material didático específico para os cursos em oferta” (PRETI, 2010, p. 15). E o autor complementa:

Se estimarmos que, num curso de graduação, há uma média de 40 a 50 disciplinas e que são mais de 200 os cursos oferecidos, podemos ter idéia aproximada da quantidade de livros produzidos na EaD. E se multiplicarmos estes livros pelo número de estudantes matriculados (aproximadamente um milhão), logo nos damos conta de que estamos diante de uma “indústria do livro” no campo da EaD (*Ibidem*).

E segundo Borges (2010, p. 61), no contexto atual de EaD, ainda se percebe a seguinte realidade:

Presente praticamente como palavra-de-ordem da maioria dos projetos de cursos no país, a produção quase obrigatória de materiais, em sua maior parte impressos, sob a forma de hipertextos estáticos, é constituída, em maioria, por apostilas que utilizam linguagem sintética e frequentemente redutora, na qual o cerne do conteúdo das disciplinas é supostamente incluído.

Entretanto, alguns cursos de EaD vêm flexibilizando suas práticas pedagógicas, dinamizando e ampliando o uso do material didático dos cursos, não se restringindo ao uso do material impresso, abolindo o uso de apostilas, por exemplo, e adotando outros recursos. Como é o caso do Curso de Graduação em Pedagogia a distância, do sistema UAB da FAGED/UFJF, já mencionado. Nesse curso, cada disciplina apresenta um professor da Universidade Federal de Juiz de Fora como responsável, o qual irá orientar os tutores a distância de cada polo correspondente. Os professores selecionam textos (na maioria que estejam disponíveis *on-line*), vídeos, atividades *on-line*, oficinas presenciais, *webconferências*, organizando as atividades junto com os tutores de Juiz de Fora, os quais são apresentados em reuniões que acontecem com frequência para organização e planejamento da disciplina e do material didático que será utilizado.

O curso de Pedagogia está fortemente ancorado no uso de tecnologia. Não há utilização de apostila, e a Plataforma *Moodle* é intensivamente frequentada. Todo o curso está nela construído, com acesso a materiais de domínio público (textos, vídeos, artigos de periódicos) que compõem as fontes de estudo e debate para os alunos (TEIXEIRA, 2010, p. 18).

Vale ressaltar que o Curso de Pedagogia da FAGED/UFJF/UAB realiza um planejamento das disciplinas por cada um de seus professores, mas com a participação coletiva de tutores a distância, buscando selecionar materiais didáticos que promovam a maior interação possível entre os alunos, professores e tutores, procurando seguir as diretrizes curriculares do curso de pedagogia (TEIXEIRA; BORGES, 2008).

Uma vez que não são utilizadas apostilas, há uma grande preocupação quanto ao uso de materiais, superando os modelos autoprogramados, saindo de uma visão tecnicista de ensino para alcançar uma prática mais humanista e, dessa forma, traçar estratégias que possibilitem ao aluno ser o sujeito da própria aprendizagem.

Ainda com relação a essa produção do material didático do curso de pedagogia da FACED/UFJF/UAB³³, que é bem amparada pelo uso das novas tecnologias e das ferramentas e facilidades que o ambiente MOODLE oferece, deve-se considerar o importante papel da tutoria nessa modalidade de ensino, uma vez que existe um intenso engajamento dos tutores na produção e organização desses materiais propostos em cada disciplina junto aos professores.

Embora a elaboração dos materiais seja uma atribuição dos professores das disciplinas desde o início da implementação do curso, percebe-se, hoje, a participação dos tutores na construção coletiva e colaborativa dos planejamentos das atividades. Assim como os professores e coordenadores se reúnem semanalmente com o coordenador pedagógico do curso para trocarem experiências, discutirem possíveis soluções das dificuldades que vão surgindo, também os tutores se encontram com os professores semanalmente, ou quinzenalmente, para o acompanhamento da disciplina em cada polo.

Tratar sobre o material didático, nesta pesquisa, não implica discutir sobre o material impresso (ou não) pelos cursos de EaD. Refere-se, sobretudo, à diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no processo de ensino, considerando os elementos da interação e da mediação imbricados nesse processo que contribuam para uma aprendizagem mais autônoma.

Do ponto de vista da produção de materiais para a educação a distância, Belloni (2009, p. 64) também nos traz um significado de mediatizar:

[...] significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento auto-suficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente.

Quanto à produção de material didático, a pesquisa tem igual relevância na construção da autonomia do estudante e precisa estar mais presente na formação dele, independentemente da modalidade de ensino em que esteja inserido, de modo a desenvolver habilidades no aluno

³³ A UFJF conta com alunos e professores pesquisadores, os quais vêm desenvolvendo diversas linhas de pesquisa na área da educação. Uma das pesquisas ainda em desenvolvimento e de grande relevância para o tema deste trabalho é *Entre o industrial e o artesanal: a produção de material didático em Educação a Distância*. Este projeto está sendo desenvolvido pelo EDUCCO (Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Comunicação), vinculado ao NUPEL (Núcleo de Estudos da Linguagem), da FACED/UFJF, e investiga questões que envolvem a produção do material didático em EaD, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a Eliane Medeiros Borges.

através da prática da pesquisa, possibilitando um estudo mais autônomo; habilidades tais como a capacidade de argumentação, pois, segundo Demo (2005, p. 103), ciência é a “arte de argumentar”, na qual estão envolvidas algumas dimensões epistemológicas; e, entre elas, vale ressaltar: argumentar é pesquisar e é constituir-se “sujeito autônomo” (*Ibidem*, p. 106-107). Segundo o autor, através da pesquisa, desenvolvemos argumentos cada vez melhores e mais bem fundados e comunicados.

[...] implica dizer que o bom argumento é fruto de processo incansável de busca, nunca se acomodando no conhecimento vigente e disponível; pesquisar supõe rever o conhecimento existente, colocar novas perguntas e dúvidas, abalar o que está estabelecido, procurar novas fundações e fundamentações; não pode ser gesto repetitivo, reprodutivo, porque conhecimento, em sua dinâmica disruptiva, não se transmite, reproduz, mas se reconstrói, faz; pesquisa é a estratégia básica da fabricação do conhecimento, usada para desbravar fronteiras, brandir métodos e técnicas, desdobrar a aventura do saber [...] (*Ibidem*, p. 106).

Demo, ao apresentar a dimensão “argumentar é constituir-se sujeito autônomo”, reporta-nos à forma mais humanista de pensar a EaD, pois quem argumenta bem torna-se capaz de conduzir seu próprio raciocínio, sua própria vida; pode desenvolver ideias e projetos, evitando que seja manipulado. O autor ainda afirma que “não existe autonomia completa, mas a podemos alargar indefinidamente, sob a aura do sujeito emancipado, que precisa dos outros”, não através da subordinação, mas da parceria, visto que argumentar e contra-argumentar supõe sujeitos iguais, mas não subalternos (*Ibidem*, p. 107).

Por fazer parte do contexto da EaD, na qualidade de tutora de um curso a distância, cuja ênfase está na dimensão mais humanista no processo de ensino e aprendizagem, na qual acredito, não poderia deixar de destacar, antes de discorrer sobre o papel do professor/tutor neste processo, a seguinte consideração:

A ênfase na dimensão humana no processo de ensino e aprendizagem, usando os meios tecnológicos como instrumentos do processo, seria então o meio (ou método) de atingir-se o objetivo maior de um curso de Pedagogia, em tempos de demandas permanentes de formação: a promoção da autonomia do sujeito, tanto na ação de aprender como de pensar o mundo (BORGES, 2012, p. xx).

2.3 O papel do professor na construção da autonomia

Entre os atores desse processo de construção da autonomia do aluno, encontramos a figura do professor, capaz de promover maior interação na sua prática docente, que se dedica

cada vez menos a expor os conhecimentos e passa a doar mais do seu tempo para criar condições que permitam aos alunos desenvolverem formas de adquirir tais conhecimentos. Ou seja, proporcionar-lhes condições para se alcançar a autonomia intelectual³⁴.

Antes de tecer algumas reflexões sobre o papel do professor na construção da autonomia do aluno de EaD, faz-se mister alguns esclarecimentos. Sabemos que em EaD professor e tutor³⁵ possuem papéis distintos. No presente trabalho, consideramos professor e tutor em seus papéis como educadores, levando-se em conta, a importância tanto da figura do professor como do tutor nos processos de ensino e aprendizagem dos cursos a distância, respeitando-se a distinção do papel de cada um. Entretanto, não especificaremos a função de ambos, considerando que o tutor, já em alguns cursos a distância, como o de Pedagogia da UFJF, é percebido como professor-tutor³⁶ em razão das funções que vem exercendo no curso, que se diferenciam do sistema de tutoria de outros cursos, mas que perpassam pelas responsabilidades de um professor, como: ser graduado na área de conhecimento em que atua; ter domínio do conteúdo da disciplina; participar de reuniões e planejamentos; interagir e mediar junto aos alunos; propor e organizar atividades no AVA, devendo acompanhá-las, corrigi-las e avaliá-las. Dessa forma, ao tratar do professor de EaD, nesta pesquisa, estaremos

³⁴ Retomo alguns significados apresentados para autonomia no início do trabalho para explicar a autonomia intelectual. A partir dos estudos de Piaget, a autonomia pode se apresentar sob dois aspectos: moral e intelectual. A autonomia moral envolve a questão da moralidade. Entende-se que um conjunto de regras ou princípios morais possa orientar a conduta dos indivíduos de um grupo social ou sociedade. A autonomia, no campo da moral, significa, então, ser governado por si mesmo, tomar decisões próprias e agir de acordo com a verdade. Já a questão da moral intelectual transita no campo da inteligência. O intelecto possui a capacidade de usar a mente para pensar. Compreende-se, então, que, na autonomia moral, aparecem questões da moral que envolvem valores, o certo-errado; já na autonomia intelectual aparecem questões ligadas ao intelecto, de entendimento do verdadeiro-falso. Segundo Piaget, "na medida em que os indivíduos decidem com igualdade - objetivamente ou subjetivamente, pouco importa - as pressões que exercem uns sobre os outros se tornam colaterais. E as intervenções da razão, que Bovet tão justamente observou, para explicar a autonomia adquirida pela moral, dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva. De fato, nossos estudos têm mostrado que as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. A razão tem necessidade da cooperação na medida em que ser racional consiste em 'se' situar para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia" (PIAGET, 1977, p.94).

³⁵ Nesta pesquisa, o tutor de que nos referimos é o tutor a distância, que realiza suas atividades profissionais no AVA; e não o tutor presencial que presta atendimento aos alunos no polo, conforme consta no Programa Universidade Aberta do Brasil.

³⁶ O artigo "A dialética professor-tutor na educação *online*: o curso de pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva", de autoria dos professores e doutores Adriana Rocha Bruno e Márcio Silveira Lemgruber, da UAB/FACED/UFJF, discute sobre o uso do termo professor-tutor no curso de Pedagogia a distância desta universidade, em vez de usar apenas o termo tutor. O artigo está disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>.

O termo *professor-tutor* é apresentado pela autora Belloni (2009, p. 83) como uma das funções do professor de EaD, que estão expostas mais à frente, no corpo deste trabalho, no tópico "O papel do professor na construção da autonomia".

nos referindo ao profissional da educação, tanto na qualidade de professor, como de tutor; isto é, docentes que estejam envolvidos e comprometidos em ações pedagógicas de um curso a distância.

Ainda que discordemos do termo e atribuições propostos pela UAB-MEC para a chamada tutoria pelas razões já apresentadas, o curso é desenvolvido com a presença e atuação de profissionais intitulados tutores, mas que na prática são percebidos por nós como professores-tutores.

[...] - professor tutor: mediador pedagógico nas disciplinas específicas, deve ter aderência à área de conhecimento em que irá atuar, domínio tecnológicos dos recursos disponíveis, especialmente a Plataforma Moodle, e disponibilidade para participar de cursos de formação, reuniões semanais e viagens aos polos, quando necessário. É selecionado por edital público e, em sua maioria, são pós-graduandos ou mestres e doutores. O projeto pedagógico do curso prevê que os professores-tutores assumam suas funções de mediadores em disciplinas específicas, retirando desse modo, a condição de polivalência que este profissional teria (BRUNO; LEMGRUBER, 2009, p. 10).

É relevante destacar que, no curso acima referido, são discutidas, entre professores e tutores, não apenas questões sobre as atividades planejadas, mas também situações que envolvem as interações com os alunos, que requerem uma intervenção do professor e uma discussão com todo o grupo de tutores da disciplina; onde são compartilhadas ideias, problemas, possíveis soluções, ou seja, um trabalho colaborativo em que uns contribuem com os outros. Segundo Teixeira e Borges (2008, p. 205):

A presença destes cuidados com a participação dos tutores significa, na concepção de nosso curso, uma ênfase fundamentalmente humanista, que tem seu foco na mediação pedagógica, e segundo o qual, as tecnologias são compreendidas como meios de interação entre pessoas (alunos, tutores, professores, coordenadores).

Complementando, é permitida aos professores de cada uma das disciplinas a elaboração do seu próprio material didático, com ajuda dos professores-tutores, em alguns casos, com base em diversas linguagens, em consonância com as tecnologias digitais e suas potencialidades (TEIXEIRA; BORGES, 2008, p. 207).

Expor algumas experiências do Curso de Pedagogia a distância da UFJF pode corroborar para as reflexões que se seguem, levando-nos a (re)pensar sobre o processo de construção da autonomia, mostrando-nos novas possibilidades de ação pedagógica em EaD. Pode, então, o professor realizar uma prática docente voltada para uma “educação para a autonomia” (ZATTI, 2007)?

Não existem regras nem fórmulas prontas, mas caminhos vêm sendo apontados e compartilhados no meio acadêmico. Para alguns autores como Babin (1989) e Silva (2010), tanto no espaço físico entre muros, como nos espaços virtuais, a sala de aula deve ser um lugar de comunicação, socialização, diálogo, liberdade, diversidade, cooperação e (co)criação. “No ciberespaço, o ambiente virtual de aprendizagem e socialização (*fórum, chat, wiki*, e outras ferramentas disponibilizadas no site de um curso que possibilitam interatividade *online*) pode pautar-se em tais princípios” (SILVA, 2010, p. 206), promovendo integração, sentimento de pertencimento, trabalhos colaborativos, partilhas, reflexões e discussões acerca de um tema. Todo esse cenário pode favorecer o trabalho do professor (e do tutor de EaD) como mediador do processo de aprendizagem que ocorre nesse ambiente, desde que esteja em sinergia com o processo, que envolve a interação, a mediação e a interatividade.

A concepção de interação vem assumindo diferentes abordagens, segundo Primo (2003), em função de tendências no estudo da interação mediadas por computador. Segundo o autor, os termos *interatividade, interativo, interação* “circulam por toda parte: nas campanhas de marketing, nos programas de tevê e rádio, nas embalagens de programas informáticos e jogos eletrônicos, como também nos trabalhos científicos de comunicação e áreas afins”. Primo (2003, p. 1) ainda afirma que “não se pode esperar precisão no uso popular e mercadológico do termo, a referência científica à ‘interatividade’ – ou ‘interação mediada por computador’, pois demanda uma conceituação mais rigorosa”.

De acordo com alguns estudiosos (LÉVY, 1999; MORAN, 2000; PRIMO, 2003; BELLONI, 2009), há uma diferença entre interação e interatividade³⁷. Interação refere-se à relação direta entre os homens (homem-homem). Interatividade é a relação mediada entre os homens. A interatividade, no universo da *cibercultura*, refere-se à relação entre o homem e a máquina. Entendemos a interação como o processo que se dá na relação entre professor(es) e aluno(s). A interação entre professor e aluno pode ocorrer de diversas formas, utilizando ou não a tecnologia, pode ser presencial ou virtual. Entretanto, a interatividade pressupõe a possibilidade desses atores interagirem com uma máquina/tecnologia para a troca de informações. Uma vez que a educação a distância (EaD) ocorre pelo processo de ensino-

³⁷ Segundo Belloni (2009, p. 58), existe uma diferença entre o conceito sociológico de interação e interatividade: interação é a “ação recíproca entre dois ou mais autores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a interatividade, termo que vem sendo usado indistintivamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma ‘retroação’ da máquina sobre ele”.

aprendizagem, no qual o professor e o aprendiz estão separados espacial e/ou temporalmente durante a maior parte do tempo, faz-se necessária a mediação por meio das tecnologias de comunicação e informação para que se dê a interação entre professor e aluno, tais como o computador, o rádio, a televisão, o vídeo, a internet e seus aplicativos, como a videoconferência (MORAN, 2000).

Silva (2010), ao discorrer sobre a atuação do professor, alerta-nos para a essencial presença da interação e da interatividade nos espaços de formação. Segundo o autor, o professor “pode garantir confrontação coletiva e a aprendizagem atentando para a teia de interações constituída por ele mesmo, pelos alunos, conteúdos curriculares e instrumentos pedagógicos (meios de comunicação, equipamentos de ensino etc)” (*Ibidem*, p. 207). O autor também faz algumas considerações relevantes com relação à atuação do professor na sala de aula, destacando: a comunicação e o conhecimento que podem se realizar em cooperação entre alunos e com o professor; os grupos de trabalho em redes de cocriação que buscam e avaliam informações, criando o conhecimento e ampliando a comunicação; o professor pode disponibilizar meios de modos de participação-intervenção, propor projetos de trabalhos, acompanhar os grupos de trabalho e mobilizar a sinergia entre as competências diversas.

Além da interação e da interatividade, como elementos fundamentais que devem estar presentes no processo de formação a distância, devemos também ressaltar a mediação pedagógica que é realizada pelo professor. Borges (2010) faz referência à mediação pedagógica a partir da concepção dada por Moran (2000, p. 144 *apud* BORGES, 2010, p. 63), ou seja, como “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem”, pode facilitar a vida do aluno e motivá-lo.

Para que a mediação ocorra na ação docente, é importante que se desenvolvam algumas competências, conforme explica Moran:

são características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo... criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos (2000, p. 185 *apud* BORGES, 2010, p. 63).

Em consonância com as ações acima relacionadas, é fundamental que o professor se conscientize da concepção de educar. Segundo o pensamento freireano, educar é formar

(FREIRE, 1997). De acordo com Zatti (2007), uma educação que vise à promoção da autonomia deve atentar para a formação do indivíduo, sem priorizar apenas o ensino-aprendizagem de conteúdos. Belloni (2009, p. 83), ao destacar algumas funções do professor em EaD, descreve sobre o professor formador, cujo perfil se encaixa nos preceitos de “educar é formar” e de “educar para a autonomia”. Professor formador, segundo a autora, é aquele que “orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender”.

Além do professor formador, a autora ainda menciona outras categorias de funções, entre elas o professor pesquisador e o professor-tutor. O primeiro é aquele que “pesquisa e se atualiza em sua disciplina específica, em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos” (*Ibidem*). O segundo “orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação” (*Ibidem*).

Belloni (2009, p. 81) também comenta sobre um novo papel do professor em EaD: como parceiro do estudante, ou seja, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica.

De modo geral, os cursos de EaD abarcam um grande número de alunos. Percebe-se, então, a necessidade de um trabalho racionalizado e segmentado, onde muitos atores participam desse processo de ensino, envolvendo, além do professor, o autor do material impresso, o editor, o *designer* instrucional, o tutor; “num processo multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino” (MARSDEN, 1996, p. 226 *apud* BELLONI, 2009, p. 80). Isso, segundo Belloni (*Ibidem*), torna muitas vezes difícil a identificação de quem é o professor em EaD. E, embora este modelo fordista, centralizado, hierarquizado e muito especializado de divisão do trabalho docente em EaD, possa evoluir para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com divisão do trabalho menos especializada e segmentada, ainda permanecerá a característica principal do ensino a distância: “a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (*Ibidem*, p. 81), o professor coletivo.

A partir do momento em que sairmos de um modelo fordista e centralizado para um sistema mais flexível e descentralizado de cursos a distância, o professor encontrará condições de exercer suas ações pedagógicas de forma mais efetiva, voltadas para um ensino de qualidade que possa promover a construção da autonomia por parte do aluno. E ainda, através

das relações estabelecidas entre professor/aluno, aluno/aluno e destes com o computador (e seus aplicativos), as possibilidades de navegação na rede e o diálogo que pode ser efetivado são condições mínimas para se estabelecer a autonomia; sendo imprescindível a presença da mediação, da interação e da interatividade.

Percebemos que, no tocante à educação a distância, precisa-se repensar o processo ensino-aprendizagem, partindo-se da relação entre os pares e da mediação do professor, considerando as interfaces que viabilizam a comunicação e a aquisição do conhecimento, possibilitando a construção da autonomia dos sujeitos aprendentes. Veremos a seguir como as tecnologias de informação e comunicação também participam e contribuem neste processo.

2.4 As Tecnologias da Informação e Comunicação na construção da autonomia

Difícil pensar a sociedade atual sem redes e desconectada, pois o ser social se faz na integração mútua, entre fios que se ligam. De forma simbólica, consumimos as mensagens, os produtos, as informações, também aprendemos a gerar e gerir transformações nos vários segmentos da sociedade. No contexto da EaD, convém entender a relação entre os atores, as informações e os conhecimentos institucionalmente construídos que transitam pela rede nos ambientes virtuais de aprendizagem. É importante entender como as TIC podem colaborar para a construção da aprendizagem e da promoção da autonomia do aluno, como os atores envolvidos se posicionam nesse processo e quais as concepções que circulam nesses ambientes, de modo a otimizar espaços de construção de saberes, através de práticas autônomas de pesquisa, tendo em vista os processos educacionais.

Ferreira (1998) afirma que o adulto tem um perfil mais adequado ao contexto dessa modalidade de ensino, pois ele inicia o curso já com conhecimentos e experiências prévios, o que possibilita efetuar tarefas mais complexas, elaborar sínteses e hipóteses. Além disso, suas aspirações intelectuais são mais dispostas à aprendizagem flexível e menos convencional.

Considerando-se, em geral, a média da idade dos alunos de ensino a distância, com mais de 25 anos³⁸, por ser um público mais adulto, eles não fazem parte dessa nova geração de “nativos digitais”, cuja mídia já está incorporada em suas rotinas espontaneamente.

³⁸ Como apresentado no início do trabalho, segundo Gilbert (*apud* Palloff e Pratt, 2004), o aluno dos cursos de educação a distância, geralmente, tem mais de 25 anos, está empregado, preocupa-se com o bem-estar social da comunidade, busca algum curso de graduação ou de especialização, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. Essas características coincidem com alguns dos resultados obtidos na pesquisa realizada pela Coordenação do Curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da UFJF no Programa UAB, que serão apresentados, mais adiante, na análise de dados deste trabalho.

Provavelmente, muitos alunos adultos devem encontrar dificuldades de interatividade com as mídias, sendo um impasse para uma aprendizagem mais autônoma, diferentemente das novas gerações. Segundo Borges (2009), “conteúdos, linguagens, mensagens visuais veiculadas pelas mídias irão, em larga medida, formar os modos de ser e de perceber dos jovens e das crianças no mundo”. A autora afirma que, embora esses modos possam interagir com o que é proposto pela escola e pela família, eles também podem se distanciar e criar conflitos.

Com relação ao uso das TIC, observam-se diferentes modos de agir. Enquanto alguns alunos, considerando a faixa etária dos jovens e adultos, mostram-se inseguros e desconfiados, relutando, esquivando-se e evitando seu uso, outros procuram utilizá-las e conhecê-las, mas o fazem sem informação e formação. E outros ainda procuram desbravar e aproveitar o máximo de suas possibilidades.

Segundo Ponte (2000), as TIC trouxeram mudanças significativas na linguagem: escrita, falada, vista e ouvida. Deve-se considerar três domínios distintos, porém interligados entre si: *o processamento*, *o armazenamento* e *a pesquisa de informação* realizada pelo computador; *o controle e a automatização* das máquinas, ferramentas e processos, incluindo, em particular, a robótica; *a comunicação*, nomeadamente a transmissão e a circulação da informação. Contudo, considerar apenas *o processo*, *o controle e a comunicação* não é suficiente para deter o conhecimento sobre as TIC e alcançar a autonomia do aluno. Toda técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação (*Ibidem*).

De acordo com Peters (2003 *apud* BRUNO, 2009, p. 99), algumas aprendizagens já foram incorporadas por nós, “como aprender a ler textos pela via impressa, por imagens, pela audição, por meio de entrevistas, filmes, palestras, através de relações interpessoais, pelo estudo autodirigido etc”. O avanço das tecnologias possibilitou, segundo a autora, que “desenvolvêssemos outras habilidades para aprendizagem, permitindo-nos sair da linearidade, que nos aprisionou durante tanto tempo, para vislumbrarmos o ‘caos’ da não linearidade³⁹, que vem ao encontro da forma como pensamos, criamos e aprendemos”.

³⁹ Podemos compreender o sentido da não linearidade, presente na aprendizagem nos ambientes *on-line*, a partir de Silva (2010, p. 215): “[...] a aprendizagem é resultado não de um processo etapa por etapa, mas de uma organização ativa, a partir de uma apreensão global, isto é, supõe abundância, diversificação e contextualização dos dados. O aluno deve ser estimulado a ‘fazer hipóteses, reagrupamentos, associações’ e, para isso, precisa lidar com múltiplas informações e conexões. Neste sentido, vejo que há nesta sugestão uma sintonia com o fundamento permutabilidade-potencialidade: a disponibilização instantânea de múltiplas possibilidades articulatórias que geram ou engendram potencialidades. Tudo isso, independentemente da fundamentação teórica de cada autor, tem a ver com aquilo que pensavam Bush, Engelbart e Nelson, mentores do hipertexto: a mente humana não pensa hierarquicamente ou sequencialmente, mas reticularmente, como uma rede intrincada de associações. Ou como diz M. Minsky: O pensamento não está calcado em nenhum tipo de lógica simples e uniforme, mas sim sobre miríades de processos, roteiros, estereótipos, críticas, censuras, analogias e metáforas”.

Os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam uma linguagem e uma pedagogia particular. A interatividade, presente nesses ambientes, possui uma disposição/predisposição para a participação e intervenção, ou seja, um espaço onde o aluno não apenas responde, mas produz uma intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção. De acordo com Silva (2003, 2010), é uma abertura para mais trocas, mais comunicação e participação, na qual os papéis dos professores e alunos se alteram profundamente. Em função disso que, segundo Moran (2009), surgem desafios para professores que desejam mudar a forma de ensinar e aprender com base nessa tecnologia, sendo preciso assumir práticas de ensino que atendam ao perfil do aluno dos cursos a distância.

O educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração, e não como distração ou fuga (MORAN, 2000). Concordando com Valente (2004), em uma de suas abordagens para a prática pedagógica no ensino a distância – *Estar junto virtualmente* –, é importante que ocorram a interação e a interatividade, proporcionando ao aprendiz a construção de novos conhecimentos, de forma que a mediação seja mais efetiva.

O uso das tecnologias pode contribuir para a construção da autonomia do aluno e para a eficiência no processo de ensino e aprendizagem. E “a sua utilização na educação se integra numa nova concepção da tecnologia educacional, concebida agora como comunicação educacional” (BELLONI, 2009, p. 104).

2.5 O papel do estudo autônomo na prática do ensino a distância

Pode-se dizer que a concepção de sujeito autônomo, capaz de gerir seus estudos, não é considerada ainda clara e completa em si, uma vez que o estudante autônomo ainda se mostra uma exceção no universo escolar, especialmente no universo do ensino superior. O que se tem discutido, hoje, é que

a educação em geral e o ensino superior em particular devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento, isto é, que considere o conhecimento como processo e não como mercadoria” (PAUL, 1990, p. 32 *apud* BELLONI, 2009, p. 41).

Em EaD, ainda existe uma certa tendência em considerar o aluno como matéria-prima de um processo industrial, em que o professor é o trabalhador, que utiliza a tecnologia como ferramenta. Ao contrário disso, na aprendizagem autônoma, o aluno deve ser o sujeito ativo que participa da sua própria aprendizagem. E a promoção dessa autonomia tem sido um dos

grandes desafios para os sistemas ensinantes, cujos processos de ensino e aprendizagem estão, em sua maioria, atrelados a modelos pedagógicos heteronômicos. Lembrando que os estudantes dos cursos de educação a distância são, em geral, adultos e trabalham, contando com um tempo parcial de estudo:

A experiência adquirida no campo da educação de adultos revelou que os métodos pedagógicos e didáticos para crianças e jovens não se mostraram adequados para adultos: a razão disto é que o modelo pedagógico é essencialmente heteronômico, dado que a relação educativa é estabelecida por um controle externo agindo sobre o sujeito, enquanto que o modelo andragógico é sobretudo “autônômico” e auto-dirigido. Adultos acham em si mesmos as motivações para, e as necessidades de, aprender; e o processo de aprendizagem não pode ser imposto por fontes externas independentes, nem ignorar as habilidades e competências já adquiridas e as condições de vida (situação familiar, profissão, meio social) do indivíduo (TRINDADE, 1992, p. 27 *apud* BELLONI, 2009, p. 31).

Essa afirmação de Trindade remete-nos à seguinte questão investigada por Peters (2010, p. 156): “Qual é o papel do estudo autônomo na prática do ensino a distância?” Este autor alega que análises sobre esse aspecto do estudo autônomo dão-nos impressões divergentes, ou seja,

os estudantes trabalham autonomamente como em nenhuma outra área educacional; por outro lado, seu estudo no telestudo corrente é muito mais pré-determinado, estruturado, amarrado a fatores pré-estabelecidos e mais regulamentado do que o estudo com presença, e, portanto, em alto grau heteronômico (*Ibidem*).

A autonomia perpassa pelo fato de os alunos assumirem maior responsabilidade de seu próprio estudo, havendo maior independência de iniciativas para organizarem e planejarem seus estudos, podendo e tendo que decidir *onde, por quanto tempo, quando, com que intensidade, em que ordem e em que ritmo* irá estudar. Essa é uma independência pouco comum no ensino convencional/presencial, mas que é vista como própria do perfil do aluno em EaD, um aluno considerado autônomo. Esse é o cuidado que se deve ter e para o qual Peters (2010) nos chama atenção em suas pesquisas sobre o estudo autônomo nessa modalidade de ensino.

Essa independência organizatório-formal, assim chamada pelo referido autor, é reduzida e restrita entre os estudantes dos ambientes virtuais de aprendizagem ao considerar os seguintes aspectos: os alunos não podem iniciar os cursos quando desejam, pois esses devem se iniciar em um semestre de um ano letivo; eles devem respeitar e cumprir prazos pré-

determinados para o envio das tarefas de estudo; existe um programa dentro de um currículo estabelecido pela instituição a ser cumprido. Nota-se, então, que o estudo do aluno em EaD também está engessado em normas, prescrições, regulamentos e sanções institucionais, limitando, assim, a autonomia tão esperada do aluno. São indícios do quanto essas medidas tradicionais do ensino presencial continuam influenciando na organização e estruturação do ensino a distância, tratando-se de cursos de graduação e pós-graduação *Lato Sensu*, ao contrário de cursos livres, que, por definição, têm menos limites com relação a prazos e procedimentos.

Na visão de Peters (2010, p. 157-158), quanto às restrições institucionais, mais grave “é a restrição da autonomia dos estudantes quanto a decisões *curriculares*”, pois:

os objetivos, conteúdos e as ênfases no estudo são normatizadas, segundo todas as regras, supra-regionalmente por meio de regulamentações do estudo e de exames, preestabelecidos pela universidade e fixados em detalhes pelos docentes (*Ibidem*, p. 158).

Segundo a crítica feita pelo autor, nesse contexto são desenvolvidos com grandes investimentos ofertas de ensino estruturadas e, com isso, o controle da aprendizagem é feito pela instituição. Os objetivos e conteúdos de ensino e o modo de estudar são determinados sem a participação e colaboração dos alunos, da mesma forma a avaliação da aprendizagem que é feita pela instituição. Dessa forma, nesse caso onde ocorre uma aprendizagem estruturada⁴⁰, conforme alega Peters (*Ibidem*), o currículo pode estar determinado, em grande parte, heteronomicamente, e a aprendizagem que dele resulta é igualmente heterônoma.

As inquietações expostas levam-nos a reflexões mais complexas que não pertencem apenas ao campo da EaD, mas do ensino em geral. São questões para as quais a educação ainda não conseguiu obter respostas precisas tanto no plano presencial quanto no virtual, pois a concepção de aluno autônomo não abrange apenas uma modalidade de ensino (ser presencial e/ou ser a distância), mas a toda formação do sujeito aprendente, inserido em um determinado contexto educacional e social específicos. Embora o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva ainda transcorram como práticas escolares comuns, o estudo autônomo⁴¹ precisa ser fomentado, desenvolvido e orientado de forma consciente com base na decisão própria, tanto por docentes quanto por discentes.

⁴⁰ De acordo com Peters (2010, p. 123), aprendizagem estruturada ocorre nas universidades a distância, onde se desenvolvem cursos que estabelecem o caminho da aprendizagem dos estudantes. Conteúdos e intervenções didáticas em conjunto estruturam a aprendizagem dos estudantes, sem dar maior liberdade para o estudo autônomo.

⁴¹ No Empire State College, o desenvolvimento do estudo autônomo se encontra na fase mais avançada, podendo ser considerado como um protótipo excepcional. “O estudo diversificado, no entanto, se amplia e tem

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em face do objetivo principal de analisar os processos pedagógicos que favorecem a construção da autonomia do aluno na EaD, partindo-se do pressuposto de que essa autonomia não corresponde, de fato, à realidade; e considerando-se que os alunos de educação a distância possam construí-la ao longo de sua formação, faz-se necessário a análise do funcionamento de um curso universitário em que seja realizada essa modalidade de ensino. A pesquisa é de natureza descritiva, combinando elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa, que buscou evidenciar a ocorrência ou não dessa autonomia do aluno, tão esperada pelos cursos de EaD. Segundo Goldenberg (1999), na pesquisa qualitativa descritiva, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo da pesquisa, buscando investigar o fenômeno em sua essência.

3.1 Descrevendo o objeto e o campo de estudo

A pesquisa tem como objeto a autonomia do aluno adulto de EaD e como universo de investigação o Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Faculdade de Educação (FACED) desta instituição. O Curso de Pedagogia da UAB / UFJF atende, atualmente, a dez polos do estado de Minas Gerais, nas cidades de Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Durandé, Ilícinea, Ipanema, Mantena, Salinas, Santa Rita de Caldas e Tiradentes.

O curso sugere que cada disciplina apresente um professor da Universidade Federal de Juiz de Fora como responsável, o qual irá orientar os tutores a distância de cada polo correspondente. Os professores selecionam textos e organizam atividades junto com os tutores de Juiz de Fora, os quais são apresentados em reuniões para organização e planejamento da disciplina. São os tutores a distância (de Juiz de Fora) que estão em constante contato virtual com os alunos e tutores presenciais do polo⁴². Para muitos alunos dessas regiões, a EaD

continuidade naquelas teleuniversidades, onde os caminhos do estudo estruturados e estabelecidos passo a passo, com cuidado, e após comprovação empírica por equipes de desenvolvimento de cursos”, segundo Peters (2010, p. 379). Para o autor, é a única universidade a distância que pode ser chamada de “aberta”, embora não utilize essa terminologia em sua denominação.

⁴² “Tutor a distância é o termo usado no Programa Universidade Aberta do Brasil para os profissionais que assumem atividades pedagógicas via ambiente virtual de aprendizagem, assumindo a mediação junto aos alunos. Diferente de tutor presencial, que neste Programa presta atendimento aos alunos no Polo, presencialmente” (BRUNO; LEMGRUBER, 2010, p. 75).

surgiu como uma única e grande possibilidade de realizar o sonho, o de fazer um curso superior.

3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados

A presente pesquisa enfocou o levantamento de dados que viessem a demonstrar se, de fato, existe a autonomia do estudante de EaD, tão presente na literatura corrente, ou se ocorre a construção da autonomia ao longo do curso. Foram realizados, inicialmente, um estudo e um aprofundamento teórico consistente sobre o sentido de autonomia e os temas a ela relacionados nesta pesquisa, servindo de base para a construção do referencial teórico da mesma. Foram realizadas entrevistas com gravações e registros e outros meios tecnológicos do ambiente virtual que puderam viabilizar a investigação. Foi utilizada a entrevista qualitativa, que também contribuiu para a fundamentação teórica da pesquisa, fornecendo dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas externamente a uma perspectiva teórica específica (BAUER, 2008). Segundo Robert Farr (1982 *apud* GASKELL *in* BAUER, 2008, p. 65), a entrevista qualitativa é “essencialmente uma técnica, ou método, para esclarecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”.

Foram entrevistados individualmente seis tutores a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF⁴³, respeitando-se um número de entrevistados que consideramos suficiente para a pesquisa, de modo que as entrevistas servissem como suporte para a elaboração do questionário que foi aplicado, posteriormente, aos alunos do referido curso.

Empregou-se a entrevista individual semi-estruturada, de forma que o entrevistado contou com a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, seguindo um roteiro de questões previamente definidas, mas que não era muito rígido (apêndice C).

Além das entrevistas, foi acessado um banco de dados de uma pesquisa que vem sendo realizada, desde 2007, com as turmas I, II e III do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF. Primeiramente, foi publicado o relatório “**Alunos e Tutores – perfil, trajetória e avaliação do curso. Módulos 1, 2 e 3 – UAB I**”, em 2009, pela Coordenação do Curso de Pedagogia da FAGED/UFJF/UAB. Em 2010, a Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira publica um segundo

⁴³ A entrevista realizada foi de caráter exploratório, sendo escolhidos os seis tutores de forma aleatória, de acordo com que se disponibilizavam e concediam a entrevista individual. Os entrevistados são tutores a distância, quatro deles graduados em Pedagogia e outros dois em Letras. Todos com experiência profissional na área da Educação e com no mínimo três anos de experiência como tutores no curso de Pedagogia da UAB/FAGED/UFJF.

relatório de pesquisa, sob forma de artigos, intitulado **Alunos e Tutores – perfil, trajetória e avaliação do curso de Pedagogia a distância da FAGED/UFJF/UAB – 2007/2009**, sobre a mesma pesquisa **TUTORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF: perfil e desempenho**, cujo objetivo era realizar o monitoramento do curso, durante a sua fase inicial de implementação, e de possibilitar uma avaliação da trajetória dos seus alunos ao longo de sua formação, como consta no relatório de pesquisa da Coordenação do Curso de Pedagogia UAB/UFJF (2010). O artigo escrito pela professora Beatriz de Basto Teixeira, inserido no supracitado relatório, foi publicado na obra **Tem professor na rede**, o qual também foi utilizado como referencial teórico da presente pesquisa.

A referida pesquisa de monitoramento da Coordenação do Curso de Pedagogia se realiza como um *survey*, tendo início em dezembro de 2007, com a primeira turma intitulada UAB I, através de questionários que são aplicados aos tutores a distância e presenciais e aos alunos, ao final de cada módulo (TEIXEIRA, 2010). Atualmente, a pesquisa está sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges, coordenadora interina deste Curso de Pedagogia a Distância.

De acordo com a proposta e os objetivos da nossa investigação, foram analisados somente os dados processados dos questionários destinados aos alunos da turma UAB I, da primeira fase da pesquisa, visando a identificar o perfil desses estudantes do curso de Pedagogia a distância da UAB/UFJF, com base nos dados socioeconômicos, trajetória escolar e acesso digital, apontados pelo relatório da pesquisa de monitoramento do curso⁴⁴.

No decorrer dos estudos e desenvolvimento da presente pesquisa, percebemos que somente a análise do perfil do aluno não seria suficiente para investigar a questão da autonomia dos estudantes. Foi aplicado, portanto, um questionário (apêndice D) nas turmas UAB II e UAB III do curso de graduação a distância em Pedagogia da UAB/UFJF, para analisar os hábitos⁴⁵ de estudo do aluno adulto de EaD e avaliar o nível de autonomia desses alunos no interior do processo de ensino e aprendizagem. Num universo de 535 alunos⁴⁶ do

⁴⁴ Utilizamos os dados da pesquisa de monitoramento do curso de Pedagogia UAB/FAGED/UFJF, sobre o perfil do aluno do curso, somente como complementação e contribuição para o estudo do perfil do estudante de EaD. Não houve a intenção de comparar ou relacionar os dados do perfil dos alunos da turma UAB I com os dados dos alunos das outras turmas UAB II e UAB III quanto aos hábitos de estudo, uma vez que são sujeitos diferentes na pesquisa.

⁴⁵ Ao nos referirmos a hábitos, na presente pesquisa, estamos tratando dos modos como os alunos se organizam para estudar.

⁴⁶ O número total de alunos do curso foi fornecido pela secretaria do Curso de Pedagogia UAB/UFJF, com atualização em 07/Nov./2011.

curso, 310 responderam ao questionário. Os dados coletados foram processados e tabulados por meio do programa SPSS, versão 13.0, o qual é usado em análises quantitativas de dados.

Contudo, foram realizadas leituras diversas que ajudaram na análise dos dados, para interpretá-los e compreendê-los dentro do contexto global em que se produzem, permitindo que os dados sejam analisados de forma articulada a uma bibliografia estudada sobre o tema. O estudo buscou aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente dos dados obtidos, abrindo, assim, perspectivas para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais analisados de uma maneira dinâmica, estrutural e histórica.

Através da interpretação referencial, foi possível levantar indícios de como a autonomia do aluno está sendo construída na EaD e que valores, ideologias e discursos estão envolvidos nessa construção.

Pretende-se, com os resultados da pesquisa, apresentar dados e análises que favoreçam estudos posteriores e contribuir, mesmo que modestamente, para o arcabouço de informações da Coordenação do Curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da UFJF no Programa UAB, bem como para o trabalho de outros pesquisadores interessados no tema.

4. LENDO, INTERPRETANDO E ANALISANDO OS DADOS

A UFJF vem participando do Programa UAB, oferecendo, dentre outras áreas de formação, cursos superiores de pedagogia que tiveram turmas iniciadas em 2007, 2009 e 2011. O Curso de Pedagogia da UAB/UFJF conta com uma turma já concluída em 2011 (UAB I) e outras duas turmas, atualmente, em curso – UAB II e UAB III, atendendo aos dez polos mencionados em tópico anterior.

Teixeira e Borges (2008, p. 202) ressaltam que o Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, seguindo as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, está ancorado no “uso das novas tecnologias, no planejamento das disciplinas por cada um de seus professores e coletivos tutores a distância, no uso de materiais selecionados por essa equipe e na busca do máximo de interação entre alunos, professores, tutores”.

O Curso de Pedagogia da UAB/UFJF decidiu realizar uma pesquisa de monitoramento do curso para coletar dados que pudessem proporcionar alguma reflexão sobre a modalidade de EaD, de forma a conhecer melhor o público do curso, sua trajetória escolar, condições de vida e expectativas. Segundo Teixeira (2010, p. 19), “o processamento dos dados tem trazido algumas revelações muito importantes para se avaliar o que significa oferecer um curso de EaD com o mesmo perfil oferecido por nós”.

4.1 Contribuições dos tutores a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF

Conforme já exposto, foram entrevistados individualmente seis tutores a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, de modo que contribuíssem com suas experiências para a construção do questionário que seria aplicado aos alunos posteriormente. A entrevista foi estruturada a partir de algumas categorias elencadas e discutidas no *corpus* teórico da pesquisa, supostamente consideradas relevantes para a construção da autonomia do aluno de EaD. A tessitura do questionário destinado aos alunos foi possível graças ao entrelaçamento dos argumentos teóricos da pesquisa com as ideias e experiências empíricas dos tutores relatadas nas entrevistas. Visando à melhor compreensão da leitura e análise do conteúdo dessas entrevistas, buscamos uma sistematização a partir das seguintes categorias: o material didático e a metodologia, o papel do professor e tutor, o uso das TIC e os hábitos de estudo. Embora a entrevista tenha abrangido mais questões, destacamos apenas aquelas que consideramos centrais para a sistematização da pesquisa, conforme acima citado:

A. Como o tutor pensa que essa autonomia do aluno possa existir, ou ser desenvolvida ao longo do curso, considerando os elementos:

- O material didático e metodologia;
- O papel do professor e tutor (interação e mediação);
- O uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

B. Que hábitos de estudo o tutor considera serem importantes para a construção da autonomia do aluno em EAD? Ou que revelem a autonomia do aluno, quando utilizados pelo estudante?

Daremos prosseguimento, procurando extrair, do bojo dessas questões respondidas pelos tutores, as considerações mais significativas que contribuiram não apenas para a produção do questionário, mas para a pesquisa como um todo.

- Quanto ao material didático e a metodologia na construção da autonomia:

Um dos pontos mais ressaltados pelos tutores a distância entrevistados foi o fato de o material didático do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF não ser impresso e como vem sendo produzido, o que é positivo para o curso; pois, da forma como é constituído e organizado coletivamente, contribui para o aprendizado e para a construção da autonomia do estudante de EaD.

Tutor OE: [...] *com relação ao material didático, eu percebo que, no curso de Pedagogia, nós não temos a preocupação de oferecer um material didático pronto, impresso, acabado. O material, muitas vezes, é construído ao longo do decorrer da disciplina.*

Tutor JA: [...] *com certeza isso aí eu nem tenho dúvida, eu acho que essa construção coletiva que é feita no nosso curso de pedagogia facilita e contribui muito para o aprendizado e logicamente para a autonomia desse aluno.*

Tutor EA: *Na UAB, nós não temos material impresso, apostila e tal, mas nós temos essa questão do uso de diferentes mídias, dos diferentes suportes de materiais. Então eu acredito que estaria aí um ponto positivo, essa questão do material que seria um ponto positivo do curso, né? O aluno pode transitar por aqueles espaços e construir seu conhecimento a partir das diferentes mídias que estão naquele espaço.*

Esses relatos confirmam o que Teixeira (2010, p. 18) alega sobre o curso, que “não há utilização de apostila, e a Plataforma *Moodle* é intensivamente frequentada. Todo o curso está nela construído, com acesso a materiais de domínio público (textos, vídeos, artigos de periódicos) que compõem as fontes de estudo e debate para os alunos”. Além disso, Teixeira e

Borges (2008) afirmam que este curso vem realizando um planejamento das disciplinas com a participação coletiva de tutores a distância, “buscando selecionar materiais didáticos que promovam a maior interação possível entre os alunos, professores e tutores, procurando seguir as diretrizes curriculares do curso de pedagogia”. Esses argumentos são reforçados nas entrevistas. Vejamos:

Tutor AR: *O material didático tem que ser realmente pensado para o curso, não tem como, acho, usar nada pronto. [...] Mas o material didático que vai ser colocado na plataforma tem que ser construído com o perfil da turma, com todo cuidado. Eu acho que ele é necessário, é necessário um cuidado muito grande na construção desse material didático.*

Tutor MP: *Alguns utilizam material didático mais apostilado, mas nesse curso, especificamente nas disciplinas com as quais eu já trabalhei, a opção sempre foi a de utilizar materiais mais atuais e que possam estabelecer um elo de discussão e reflexão entre os alunos e os tutores.*

Tutor JC: *Eu acho que a questão do material didático e da metodologia, eu acho que a primeira coisa é repensar esse material didático. E mesmo que ele continue impresso, mesmo que ele não faça uso de todas as possibilidades da tecnologia, de todos os recursos da internet, que a web dispõe, eu acho que ele precisava ser repensado. E uma coisa que eu tive a oportunidade de ver é essa a reescrita do material, que seria um material que conversasse mais com o aluno.*

Confrontando os comentários acima com argumentações anteriores da pesquisa, vimos que, segundo Belloni (2009, p. 31), um processo de ensino e aprendizagem será mais significativo para orientar as ações de EaD se estiver centrado no estudante. Para tanto, deve-se perceber o aluno, conhecendo as suas demandas e expectativas, como também integrá-las na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, criando com os alunos as condições de autoaprendizagem. E ainda a autora (*Ibidem*, p. 64) transpõe o sentido de mediação para a questão da metodologia em EaD; isto significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem as possibilidades de aprendizagem autônoma.

- Quanto ao papel do professor/tutor na construção da autonomia:

Na pesquisa, defendemos a ideia de que a autonomia do aprendiz não é somente um produto da independência, mas também da interdependência. Dessa forma, os aprendizes em EaD também devem ser ajudados a construir autonomia por meio de um processo de

interação. As ações e a construção do conhecimento se dão coletivamente nos AVA e não apenas individualmente. Entendemos que professores e tutores são mediadores nesse processo de aprendizagem. Os relatos dos tutores abaixo reforçam o pensamento de que a mediação e interação entre professores, tutores e alunos são fundamentais para uma formação voltada para a autonomia do estudante.

Tutor OE: *Com relação de interação e a mediação de tutor, como eu disse anteriormente, eu acho que é nesse momento que a gente tem a oportunidade de deixar que esse aluno se manifeste, e deixar aflorar essa autonomia, talvez com uma mediação mais persistente e que influencie menos esse aluno nas suas respostas.*

Tutor JA: *Essa interação é o ponto-chave, porque ele com certeza tem que ser o estimulador, né, ele pode estimular os seus alunos, né, ele pode estimular, ele pode provocar. Eu acho inadmissível um tutor que, dentro de um fórum, fique dois ou três dias sem entrar naquele espaço. Então tem que ser muito atuante, muito frequente, tem que ser o tempo inteiro estimulador do seu grupo. Tem que provocar o tempo inteiro.*

Em consonância com Freire (1997), Zatti (2007) e Belloni (2009), uma educação que vise à promoção da autonomia deve atentar para a formação do indivíduo, sem priorizar apenas o ensino-aprendizagem de conteúdos. Nesse processo, segundo Belloni (2009, p. 83), o perfil do professor em EaD deve seguir o do professor formador, que se encaixa nos preceitos de “educar é formar” e de “educar para a autonomia”, cujas funções, além de orientar o estudo e a aprendizagem, devem também dar apoio psicossocial ao estudante, ensinar a pesquisar, a processar a informação e a aprender.

Tutor EA: *E eu acredito que o tutor entraria dentro dessa questão também. Ele como um mediador, mediador mesmo, como uma pessoa que constrói e que busca, faz essa ponte conteúdo e conhecimento. De uma forma direta, ele é um dos protagonistas, como eu disse antes, dentro desse processo de autonomia, ele é companheiro nesse processo de autonomia, é uma pessoa bacana para estar lidando com esse aluno dessa forma. Que ele pode ou não tratar o aluno, a maneira como ele enxerga a educação a distância, o aluno e aquele espaço influenciam no modo como ele vai tratar o resto das questões.*

Tutor JC: *Aí no caso da interação e da mediação, que já seria um complemento disso, eu acho que seria quase que a mesma coisa, e no caso dos fóruns e tudo, né, que a gente usa mais, seria o caso de a gente instigar essa questão também, né? Tentar não ser um professor particular, que é uma coisa que eu tenho fomentado muito com meus alunos, que eu não sou professora particular deles, eu não sou “tira-dúvidas”. Porque o aluno a distância às vezes tem essa sensação de que tem um tira-dúvidas ali à*

disposição, né? Nem o do presencial tem isso, né? Então que o espaço do fórum seja um lugar de instigar muito mais questionamento do que apresentar respostas, né? E que seja também um lugar de busca e de interesses, porque muitas vezes [...].

Com relação ao trabalho dos tutores a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, alguns depoimentos confirmam o papel diferenciado que estes vêm realizando:

Tutor AN: *O papel do professor é de mediação e interação, aquilo que a gente já falou, é não ficar naquela coisa de ficar batendo sempre na mesma tecla, é levar o aluno mesmo a interagir com os colegas, eu acho que a gente constrói muito isso na nossa faculdade, no nosso trabalho. Eu já escutei que não é assim em outros lugares, tem uma luta muito grande para que isso mude [...].*

Tutor EA: *[...] o tutor, no curso de pedagogia da UAB/UFJF, é protagonista da sua ação. Salvo alguns momentos em que o professor é mais centralizador, mas teoricamente, em sua grande maioria, o trabalho do professor com o tutor e do tutor no curso tem sido considerado de suma importância. Tanto que o tutor no nosso curso tem uma formação inicial, e uma formação continuada em todo o período em que ele está aí na UAB, todo o período de trabalho. Então isso tem sido um diferencial, porque, a partir do momento em que o tutor é valorizado, e ele trata diretamente com o aluno, eu acredito que a qualidade do nosso curso esteja aí, na valorização do tutor como profissional.*

Concomitantemente, reforçam as palavras de Teixeira com relação ao papel do tutor a distância da referida instituição:

No entanto, no Curso de Pedagogia há um forte aspecto de inovação com relação ao papel do tutor “a distância”. Ele permanece em Juiz de Fora e vai aos polos apenas para a realização de oficinas e aplicação de provas presenciais. No entanto, se engaja no que se convencionou chamar produção coletiva das disciplinas: estão junto com os professores na seleção de materiais didáticos e dão às diversas salas (espaços de cada disciplina em cada um dos polos) a sua própria marca, o que permite estabelecer novas bases para essas relações comunitárias. Apesar da distância física que existe entre alunos, tutores e professores, a organicidade pelo compartilhamento de um projeto educativo é, em termos, restabelecida pelos recursos tecnológicos intensivamente empregados, postos entre quem está nos polos e na UFJF, e entre tutores e professores, graças a reuniões semanais de planejamento e acompanhamento (TEIXEIRA, 2010, p. 19).

Vindo ao encontro dos relatos acima expostos e das abordagens da pesquisa sobre o papel do professor/tutor, Silva (2010, p. 206-207) destaca que o professor deve atentar-se para as interações e para a interatividade que ocorrem nas salas de aula (presencial e a distância).

Segundo o autor, nessa interação deve-se articular as teorias interacionistas⁴⁷ com as teorias da comunicação, o cruzamento da educação com a comunicação, para que o professor possa promover, respectivamente, mais e melhores interações e o *mais comunicacional*, ou seja, um educador que não se contenta em ser “um conselheiro”, uma “ponte entre a informação e o conhecimento”, “um facilitador da aprendizagem”, mas ele conta com “os fundamentos da interatividade para se tornar um provocador do diálogo e da participação livre e plural, num disponibilizador de múltiplas informações e conexões”⁴⁸ (*Ibidem*).

- Quanto ao uso das TIC na construção da autonomia:

Conforme constatamos, nesta pesquisa, a média da idade dos alunos de ensino a distância tem mais de 25 anos. E sendo um público mais adulto, este não faz parte dessa nova geração de “nativos digitais” que utiliza as mídias mais frequentemente e de forma mais espontânea em suas rotinas. Muitos desses alunos adultos encontram dificuldades de interatividade com as mídias, podendo implicar numa aprendizagem menos autônoma, diferentemente das novas gerações. Alguns tutores entrevistados também demonstraram preocupação com essa realidade da EaD:

Tutor OE: *Com relação ao uso das tecnologias, é... Esse é um dos pontos mais críticos no ensino a distância, porque, como eu comentei anteriormente, os nossos alunos, pelo menos todos os polos que eu visitei até o momento, a grande dificuldade deles é exatamente lidar com essas tecnologias. E isso às vezes impede um avanço do aluno, porque, como esses alunos não são os que consideramos os “nativos digitais”, eles não viveram nessa era, são geralmente alunos que vêm de uma idade mais avançada, que não têm tanto contato com informática, com essas tecnologias, eles encontram muita dificuldade. E essa dificuldade no lidar com essas tecnologias impede o avanço desse aluno e impede essa construção da autonomia, que às vezes a gente, como tutor, acha que o aluno do ensino a distância é inteiramente autônomo. E se engana porque, ao contrário, às vezes ele é até mais dependente do que um aluno do presencial.*

⁴⁷ Segundo Silva (2010, p. 208), “G. Racle defende em sua ‘pedagogia interativa’ que a aprendizagem não é uma atitude passiva ou um processo linear, mas uma ‘organização ativa’ mobilizada por um ‘mosaico’ de interações (p. 96 s)”. Vale também ressaltar que as abordagens apontadas pelo autor sobre a pedagogia interativa, a atenção do professor às interações, têm nas teorias interacionistas (aluno-meio, aluno-educador) a base teórica comum.

⁴⁸ Silva (2010, p. 206-210), ao tratar da autoria do professor, alega que, para M. Hardy *et al.*, em sua pedagogia interativa, “o professor que promove mais e melhores interações define assim sua autoria”. Entretanto, Silva diz que, nessa definição, há uma ausência crucial, que seria: “o professor não é somente ator na rede de interações, mas sobretudo *autor*. Ele provoca e disponibiliza a rede de interações tomando por base os fundamentos da interatividade. É nesta materialidade comunicacional que ele expressa sua autoria. Aliás, manter essa materialidade, essa ambiência, já constitui sua autoria”.

Entretanto, sabemos que o aluno que não tem esse domínio das tecnologias ou do ambiente virtual em que esteja estudando terá, ao longo do curso, a oportunidade de se atualizar e desenvolver uma prática constante do uso do computador e da internet para realizar um curso a distância. Os ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, por exemplo, apresentam uma linguagem e uma pedagogia particular. O aluno vai se familiarizando com as ferramentas disponíveis nesses ambientes, através das atividades que são propostas, utilizando-se dos diversos aplicativos do programa e recursos midiáticos convergentes no computador. Será fundamental para isso a interação com os tutores (presenciais e a distância) e colegas do curso, para conseguir superar os desafios que poderão surgir.

Tutor AR: [...] *nossa plataforma, que é o Moodle que nós trabalhamos no curso de Pedagogia, oferece - não sei, não conheço outros cursos, né, eu nunca trabalhei em cursos que não usem a Plataforma Moodle, né, como a gente usa dentro da universidade, como a nossa oferece. Oferece a oportunidade de você colocar vídeos, oferece a possibilidade de você utilizar figuras, paisagens, imagens... O que é uma outra leitura, eu acho que a gente também tem que cortar um pouco essa necessidade que a gente tem de que aprendizagem é voltada somente para o que está escrito, do que é registrado num livro, em textos, em fóruns, né? A visualização de uma imagem, a visualização de uma paisagem, de um vídeo, de um filme, uma figura, pode provocar no aluno um conhecimento muito grande, e até fazer refletir sobre isso.*

Tutor MP: *Com relação à mediação, ela é estabelecida principalmente através dos fóruns e mensagens pessoais e dos chats. O uso das tecnologias também é fundamental, porque os encontros presenciais são muito raros e, dependendo das disciplinas, eles nem acontecem. Então, desse modo, as relações entre as pessoas se dá basicamente de forma virtual, então eu acredito que as provas presenciais também são essenciais. No entanto, a gente precisa considerar que, no decorrer desse processo, é que se estabelecem as relações mais essenciais para o aluno, pois ali que se constrói os aprendizados, os significados e as concepções que os alunos aprenderam durante esse curso.*

Conforme Moran (2000), o educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração, e não como distração ou fuga. Entre as competências que um tutor deve apresentar, Borges (2010, p. 64) aponta como a primeira a intimidade com tecnologias, seu acesso aos estudantes. A pertinência da fala desses autores pode ser ilustrada a partir do seguinte relato:

Tutor JC: *Então se eu estou pensando a autonomia do aluno, eu tenho também que pensar o material didático, o uso da minha ferramenta, eu tenho que repensar... porque como meu aluno vai desenvolver uma autonomia se nem as ferramentas estão sendo utilizadas na proporção e na medida correta? Porque uma coisa está interligada com a outra. A partir do momento em que eu, tutora, não estou segura de que ele está compreendendo o que está no texto, eu começo a utilizar o meu fórum para garantir que ele entenda o texto, e aí eu esqueço qual é o objetivo do fórum, e aí eu já começo a subutilizar o fórum.*

Em função disso que, segundo Moran (2009), surgem desafios para professores e tutores que desejam mudar a forma de ensinar e aprender com base nos AVA, em particular, e no uso das tecnologias em geral, sendo preciso assumir práticas de ensino que atendam também ao perfil do aluno dos cursos a distância.

- Quanto ao hábito de estudo do aluno de EaD na construção da autonomia:

Sabemos que a modalidade de ensino EaD contempla elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem, da mesma forma que no modelo presencial, como: a concepção pedagógica, a metodologia, o conteúdo específico, a avaliação. Porém, é na mediação pedagógica que encontraremos algumas diferenças; pois, na modalidade a distância, os meios de comunicação e a organização dos materiais têm relevância significativa na potencialidade da mediação pedagógica. O estudante de EaD pode escolher seu horário de estudo e o espaço onde realizá-lo, excetuando-se os momentos de atividades síncronas, que são previamente estabelecidos entre professores/tutores e alunos.

Quanto ao estudo autônomo, alegamos que para o aluno deve haver maior independência de iniciativas para organizar e planejar seus estudos, podendo e tendo que decidir *onde, por quanto tempo, quando, com que intensidade, em que ordem e em que ritmo* irá estudar. Essa é uma independência considerada, pressupostamente, como própria do perfil do aluno em EaD.

Diante dessa possibilidade de um estudo mais autônomo, buscamos nas contribuições dos tutores entrevistados elementos que pudessem constituir hábitos de estudo dos alunos de EaD que auxiliem na construção da autonomia. Segue abaixo os principais relatos, que deram maior sustentação para a elaboração do questionário destinado aos estudantes do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF.

A maioria dos tutores citou a *rotina de estudo* como um dos elementos importantes para a construção da autonomia do aluno de EaD. Organizar os estudos, fixando um horário e

um ambiente de estudo que melhor o atenda, é condição importante para a construção da autonomia desse aluno. A organização envolve disciplina e dedicação, uma vez que o estudante do curso a distância conta apenas com a presença virtual do professor-tutor e também por existir maior flexibilidade com relação às categorias tempo e espaço.

Tutor OE: *Eu vejo que o aluno de EaD teria que ter três características que seriam básicas: é a organização, a disciplina e dedicação. Quando eu falo em organização, eu penso que o aluno do ensino a distância precise ser muito mais organizado do que o aluno do ensino presencial, já que ele não tem um horário fixo pré-determinado de estudo. Então ele tem que dar conta de organizar a vida que ele tem fora do ambiente de estudo, de modo que ele tenha um horário que ele possa dedicar a esse estudo. E isso às vezes o aluno do ensino a distância acaba deixando de lado e vai construindo esse horário de estudo à medida que as oportunidades vão aparecendo, não criando uma rotina, um hábito.*

Tutor AR: *Da mesma maneira que existe um cotidiano de sair de casa, de frequentar escola de segunda a sexta, de segunda a sábado, durante um período, estudar, ele tem que criar um cotidiano também na questão da educação on-line, dos estudos dele on-line. E porque que isso constrói a autonomia? Porque eu acho que autonomia é algo, como eu já falei mesmo, ela é muito nata, ela existe mesmo, ela é muito individual. E aí o que a gente pode fazer para que ele desenvolva essa autonomia [...].*

Tutor MP: *Mas assim eles precisaram desenvolver mesmo um estudo diário a respeito de todos os textos, das participações, que a gente sabe também que tem muitos fóruns avaliativos que levam em consideração a participação, a escrita, o número de participações. Então, assim, essa autonomia que eles precisam desenvolver mesmo eu acho que é bem individual de cada um, a gente sabe que alguns participam mais, outros participam menos.*

Tutor EA: *O que me veio à cabeça agora seria a questão da rotina, uma rotina de estudo. [...] A partir do momento em que eu crio uma rotina pra mim de estudo, ou organização particular, onde todo dia eu tiro um momento para me dedicar aquilo, eu acredito que seja um hábito que poderia contribuir para essa questão da autonomia.*

Além da rotina de estudo, também foi salientado o hábito de estudar com o outro, o estudo em grupo e o hábito de pesquisar por conta própria, buscar um conhecimento além do que é solicitado pelos professores e tutores. Estes elementos são cruciais para a construção da autonomia, segundo os tutores entrevistados.

Tutor JA: *Eu conseguiria ver um hábito de leitura nesse aluno, se dali do link, daquele texto que foi discutido, ele chegasse pra mim, por conta dele,*

e falasse assim: “Olha, aquele link que foi sugerido, eu fui lá, li, interessante; realmente completa o raciocínio do Paulo Freire”. Então, se isso acontecesse, eu conseguiria ter certeza que esse meu aluno tem o hábito de leitura, ele é autônomo no sentido de buscar por conta dele.

Tutor AR: *Mas que esses textos sejam enxutos e capazes de fazer o aluno sentir curiosidade, e que esses textos já que por escrito mesmo podem oferecer links, podem oferecer conhecimento para frente, e que aí eu estou dando um exemplo ao aluno de como ele pode ir buscando outras opções, a questão da pesquisa, ele pode buscar vídeos, ele pode buscar [...].*

Tutor EA: *[...] que eu tenho visto nos alunos também, e eu acho que seria um hábito interessante, é você buscar não ficar sozinho, porque quando leio uma coisa sozinha é diferente de quando eu junto com minhas colegas de curso e leio, ou converso com elas sobre o que tem acontecido. E, a partir do que eu converso com elas, eu levo para meu tutor e converso com ele no ambiente. Então, eu percebo isso nos alunos, que muitos fazem grupos e estudam juntos. E isso faz uma diferença enorme, né, nas interações dos fóruns. [...] O outro contribui para minha autonomia. Eu me construo – não sei se seria essa a palavra - eu construo meu “eu” a partir do outro. Então o “eu” sozinho, o fato de ser educação a distância não significa que exista o “eu” sozinho. Sou o eu com o meu colega, sou eu com o meu tutor, sou eu com professor. O meu eu com o outro, que pode ser os outros que eu falei de pessoas que têm outros papéis no curso, com certeza contribui para que eu possa construir essa questão da autonomia.*

No que tange à autonomia, percebemos a sua complexidade mediante os relatos acima, e seguimos para o reconhecimento do perfil do aluno de EaD do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF para, depois, fazermos o confronto dessas informações com os dados que serão analisados dos questionários aplicados aos alunos desse curso.

4.2 O perfil do aluno do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF

Com relação ao perfil do estudante de EaD, decidimos analisar alguns dados da pesquisa realizada com alunos dos polos do Curso de Pedagogia da UAB I da UFJF⁴⁹, com base nos relatórios de pesquisa da Coordenação do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF (2009 e 2010), que nos mostram como vem se configurando o estudante de EaD desta instituição,

⁴⁹ A pesquisa se realiza como um survey (BABBIE, 1998; 2001) que teve início em dezembro de 2007, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira, com a conclusão do primeiro módulo para a turma da UAB I. Esses dados correspondem ao resultado geral de três momentos da pesquisa que culminaram em julho de 2008 (TEIXEIRA, 2010).

visando, com isso, a atender a um dos objetivos da presente pesquisa, que é identificar o perfil desse aluno.

Tabela 1 – Idades dos alunos

	Bicas	Boa Esperança	Coromandel	Ilicínea	Pescador	Salinas	Santa Rita
18 - 24	17,0%	4,0 %	8,4%	18,2 %	20,9 %	4,1 %	26,3%
25 - 31	31,7%	30,6%	29,2%	49,9 %	13,8%	24,5 %	26,4 %
32 - 38	19,9%	28,5 %	29,3%	18,2%	20,9 %	40,8%	28,9 %
39 - 45	12,2%	18,3%	21,0%	9,2%	25,7 %	14,2 %	10,0 %
46 - 51	12,1%	12,2%	10,0%	4,6 %	11,6 %	8,1 %	5,2 %
52 - 60	4,8%	6,0%	2,1%	0,0 %	2,3%	2,0%	2,6 %
Não Respondeu	2,4%	0,0 %	0,0%	0,0 %	4,7 %	6,1 %	0,0 %
Total	100%	100 %	100%	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Tabela 2 – Sexo

	Bicas	Boa Esperança	Coromandel	Ilicínea	Pescador	Salinas	Santa Rita
Feminino	39	46	48	44	43	47	34
Masculino	2	3	0	0	0	2	4
Total	41	49	48	44	43	49	38

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Os dados acima confirmam que, de fato, o público de alunos do referido curso apresenta idade adulta entre 18 e 60 anos, sendo que a maioria tem entre 25 e 45 anos, conforme demonstra a tabela 1. A maior frequência é do público feminino, conforme indica a tabela 2, indo ao encontro dos argumentos defendidos na pesquisa quanto ao perfil do aluno de EaD. Vimos o que o relatório do Censo EaD.br (ABED, 2010, p. 8-9) nos revela quanto à idade e ao sexo do estudante de Ead:

Segundo as instituições de ensino, o sexo predominante é o feminino, indicado por 53,4% delas como maioria [...]. A idade dos alunos é mais avançada do que no presencial, pois 54% das instituições informam que a idade predominante é a de mais de 30 anos. [...] A faixa etária mais presente é a que vai de 30 a 34 anos, que predomina em 28% das instituições, responsáveis por 35% dos alunos (ABED, 2010, p. 8-9).

Tabela 3 – Outro curso superior completo

	Bicas	Boa Esperança	Coromande l	Ilicíne a	Pescador	Salinas	Santa Rita
Sim, completo	22,0 %	61,2 %	8,3%	31,8 %	7,0 %	36,7%	13,2%
Não	56,0 %	26,5 %	77,1%	59,1 %	74,4 %	51,0%	65,8%
Sim, incompleto	9,8 %	4,1 %	6,3%	2,3 %	2,3 %	8,2%	7,9%
Não Respondeu	12,2 %	6,1 %	8,3%	2,3 %	14,0 %	4,1%	2,6%
Não se aplica	0,0 %	2,0 %	0,0 %	4,5 %	2,3 %	0,0 %	10,5%
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Segundo a análise desses dados realizada por Teixeira (2010, p. 22), os alunos com essa faixa etária predominante indicam que são pessoas que não tiveram a oportunidade de fazer um curso superior naquela que seria a idade própria para isso, ou seja, entre 18 e 24 anos. A autora destaca: “[...] tendo concluído o ensino médio, não tiveram acesso a um curso superior. O programa UAB permite a realização desse direito para seus alunos *agora*” (grifo da autora); oportunizando uma significativa ascensão de escolaridade importante, principalmente para aqueles que já atuam na educação básica sem ter uma graduação específica para exercer a docência nesta área. E complementando, por ser a frequência de um público feminino maior, a autora comenta que isso reforça a característica que tem sido tradicional do corpo de docentes do ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais. Percebemos que ainda é discreto o público masculino dos docentes que atuam nessas séries.

Tabela 4 – Exerce alguma atividade remunerada

	Bicas	Boa Esperança	Coromande I	Ilicínea	Pescador	Salinas	Santa Rita
Sim	87,8 %	89,8 %	79,2%	68,2 %	60,5 %	85,7%	73,7%
Eventualmente	0,0 %	2,0 %	4,2%	4,5 %	14,0 %	2,0%	10,5%
Não	9,8 %	2,0 %	12,5%	22,8 %	20,9 %	8,2%	13,2%
Não Respondeu	2,4 %	6,1 %	4,2%	4,5 %	4,7 %	4,1%	2,6%
Total	100 %	100 %	100%	100 %	100 %	100%	100%

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Tabela 5 – Número de horas semanais em que exerce atividade remunerada

	Bicas	Boa Esperança	Coromandel	Ilicínia	Pescador	Salinas	Santa Rita
0 - 10	9,7%	8,1 %	4,3 %	4,7 %	4,6 %	4,0 %	0,0 %
11 – 19	4,8%	2,0 %	0,0 %	4,7 %	0,0 %	2,0 %	2,6 %
20	7,3%	14,3 %	8,3%	6,8 %	11,6 %	8,2 %	21,0 %
21 – 29	4,8%	18,4 %	20,9%	9,2%	14,0 %	14,2 %	0,0 %
30	4,9%	14,3 %	12,5%	11,4 %	4,7 %	12,2 %	18,4 %
31 - 39	2,4%	2,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
40	22,0%	14,3 %	12,5%	18,2 %	4,7 %	26,5 %	21,1 %
41 - 49	12,2%	2,0 %	12,6%	6,8%	4,7 %	8,1 %	0,0 %
Acima de 50	7,2%	6,1 %	2,1%	4,5%	7,0 %	4,0 %	7,9 %
Não respondeu	14,7 %	14,3 %	12,5%	15,9 %	27,9 %	6,1 %	13,2 %
Não se aplica	9,8 %	4,1 %	14,6%	18,2 %	20,9 %	14,3 %	15,8 %
Total	100%	100%	100%	100%	100 %	100 %	100%

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Os dados das tabelas 4 e 5, com relação ao exercício de uma atividade profissional e a jornada de trabalho, revelam que, na maioria dos polos, cerca de 80% ou mais dos alunos exercem alguma atividade profissional remunerada. Esses dados confirmam o que Gilbert (*apud* PALLOFF & PRATT, 2004) afirma: “[...] O aluno *on-line* ‘típico’ é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento [...]”.

Conforme esses dados, a maioria dos alunos apresenta uma jornada de trabalho entre 20 e 40 horas semanais, podendo significar um ou dois vínculos empregatícios. Sabemos que o trabalho em tempo integral, ou mesmo parcial, pode dificultar, em alguns casos, a realização de um curso superior na modalidade presencial. Entretanto, segundo Palloff e Pratt (2004, p. 23), a EaD pode oferecer aos alunos maior flexibilidade quanto ao seu horário de estudo, pois “[...] essa espécie de aprendizagem, que se dá em qualquer lugar e a qualquer hora, permite-lhes continuar trabalhando em turno integral sem deixar de também dar atenção à família” (PALLOFF & PRATT, 2004, p. 23). Isso exigirá também maior organização e autogestão dos estudos e do próprio processo de aprendizagem por parte dos alunos ao longo de todo o curso.

Dando continuidade à análise do perfil do aluno do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, foram também processados na pesquisa da Coordenação desse curso dados que podem nos levar a outras reflexões sobre este estudante, com alguns indícios da presença (ou não) de autonomia no seu processo de aprendizagem.

A pesquisa também apresentou algumas evidências com relação ao conhecimento prévio de informática do estudante ao entrar para o curso; a frequência do uso da internet para realizar pesquisas em *sites* de busca, em *sites* educacionais e na plataforma do curso. Esses dados são relevantes, pois, uma vez que o curso acontece *on-line*, mostram o conhecimento (ou não) da informática pelos alunos quando estes chegam ao curso e a frequência com que os alunos vêm realizando pesquisa na internet. Embora não sejam conclusivos, os dados nos levam a algumas hipóteses e podem ajudar a verificar a presença (ou não) da pressuposta autonomia do estudante de EaD, seguindo a linha de argumentação dessa pesquisa quanto ao uso das TIC na construção da autonomia: se o aluno souber usar o computador, se ele tiver domínio da internet, se realizar pesquisas na *web* com anseio de adquirir um novo conhecimento; então, juntamente com outros elementos além do uso das TIC, a construção da autonomia no seu processo de aprendizagem, ao longo do curso, poderá ser possível e efetiva.

Entretanto, de acordo com Paul:

[...] os estudantes a distância são na maioria adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e estudam em tempo parcial, bastante reduzido. Muitos estão voltando a estudar muitos anos após sua última experiência como aluno e muito frequentemente tiveram experiências educacionais negativas. O aprendente auto-atualizado é um mito, e muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão de tempo, de planejamento e de autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma (PAUL 1990 *apud* BELLONI, 2009, p. 45).

Vejam os dados nos mostramos:

Tabela 6 – Conhecimentos de informática antes de ingressar no curso de Pedagogia da UAB

	Bicas	Boa Esperança	Coromandel	Ilicínia	Pescador	Salinas	Santa Rita
Sim	70,7 %	61,2 %	54,2%	54,5 %	39,5 %	53,1%	63,2%
Não	26,8 %	32,7 %	35,4%	43,2 %	39,5 %	44,9%	36,8%
Não Respondeu	2,4 %	6,1 %	10,4%	2,3 %	20,9 %	2,0%	0,0%
Total	100 %	100%	100 %	100 %	100 %	100%	100%

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Tabela 7 – Frequência com que realiza pesquisas em *sites* de busca

	Bicas	Boa Esperança	Coromande l	Ilicínea	Pescado r	Salinas	Santa Rita
Sempre	46,3%	25,9%	31,3%	25,0%	25,6%	28,6%	31,6 %
Muitas vezes	22,0%	40,7%	27,1%	29,5%	16,3%	24,5%	21,0 %
Poucas vezes	26,8%	25,9%	37,5%	29,5%	18,6%	28,6%	31,6 %
Nunca	0,0%	0,0%	2,1%	9,1%	7,0%	16,3%	7,9 %
Não respondeu	4,9%	7,4%	2,1%	6,8%	32,6%	2,0%	7,9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Tabela 8 – Frequência com que realiza consultas a *sites* da área educacional

	Bicas	Boa Esperança	Coromande l	Ilicínea	Pescado r	Salinas	Santa Rita
Sempre	29,3%	38,8%	16,7%	22,7%	16,3%	14,3%	26,3 %
Muitas vezes	39,0%	36,7%	39,6%	31,8%	9,3%	28,6%	36,8 %
Poucas vezes	26,8%	22,4%	35,4%	29,5%	32,6%	32,7%	18,4 %
Nunca	2,4%	0,0%	4,2%	4,5%	4,7%	20,4%	15,8 %
Não respondeu	2,4%	2,0%	4,2%	11,4%	37,2%	4,1%	2,7 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Tabela 9 – Frequência com que acessa a plataforma UAB

	Bicas	Boa Esperança	Coromande I	Ilicínea	Pescador	Salinas	Santa Rita
Todos os dias, mais de uma vez por dia.	24,4 %	24,5 %	25,0%	9,1 %	7,0 %	10,2%	13,2%
Todos os dias	17,1 %	24,5 %	14,6%	13,6 %	20,9 %	16,3%	28,9%
De 5 a 4 vezes por semana	36,6 %	28,6 %	29,2%	40,9 %	34,9 %	28,6%	36,8%
De 3 a 2 vezes por semana	14,6 %	16,3 %	27,1%	36,4 %	32,6%	32,7%	21,1%
Não Respondeu	7,3 %	6,1 %	4,2%	0,0 %	4,7 %	12,2%	0,0%
Total	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

O que se percebe através dos dados acima é que, praticamente, pouco mais da metade dos alunos chega no curso com um conhecimento prévio de informática, cuja frequência varia entre 53% e 71%, sendo que somente um polo (Pescador) obteve 40%. Também os alunos apresentam uma frequência relativamente baixa do uso da internet, considerando os índices daqueles que sempre frequentam os *sites* de busca e *sites* da área educacional, cujos índices não superam 46,3% para os de busca e 38,8 % para os da área educacional. Da mesma forma, mostra-se relativamente baixa a frequência com que os alunos acessam a plataforma UAB, sendo que os dados acima não superam 25,0% quanto ao acesso à plataforma todos os dias (mais de uma vez), nem os 28,9% quanto ao acesso todos os dias (uma vez apenas).

Diante do que se espera, principalmente por se tratar de um curso a distância, percebemos que nem todos se utilizam das TIC e/ou do ambiente virtual da UAB (Plataforma *Moodle*) assiduamente para o aprimoramento de sua aprendizagem, pois os dados nos mostram que praticamente menos da metade dos alunos dos polos acessa “sempre” ou “muitas vezes” os *sites* da área educacional. Também menos da metade não acessa a plataforma da UAB “mais de uma vez por dia” ou “todos os dias”.

Confrontando os dados do perfil dos alunos quanto às suas médias da idade, por ser um público mais adulto, não fazem parte dessa nova geração de “nativos digitais”⁵⁰, cuja

⁵⁰ O conceito “nativo digital” foi criado pelo americano Marc Prensky, especialista em tecnologia e educação, e designa todo aquele que nasceu no período de 1990 e após, com a existência da *web*. São os jovens que aproveitam todos os aparatos tecnológicos disponíveis no cotidiano para facilitar a vida. “As

mídia já está incorporada em suas rotinas espontaneamente. Provavelmente, muitos alunos que participaram da pesquisa devem encontrar dificuldades de interação com as mídias, sendo um impasse para uma aprendizagem mais autônoma.

Os dados apresentados até o momento, inclusive os relacionados à frequência de acesso, mostram-se concatenados com os argumentos expostos sobre o perfil do aluno adulto em EaD a partir da literatura corrente sobre este tema, mas não são suficientes para demonstrar a presença de autonomia quanto à gestão e produção da própria aprendizagem. Entendemos que essa é uma questão complexa, que envolve outros fatores, inclusive a relação desses alunos com as TIC, o modo de operacioná-las e o uso devido dos AVA, fundamentais para a construção e para o exercício da autonomia plena em EaD.

A pesquisa realizada pela UFJF tem uma extensão bem maior. Entretanto, não coube aqui apresentá-la na íntegra. O exposto neste tópico é somente um recorte da pesquisa realizada com alunos da UAB/UFJF como forma de ilustrar as inferências feitas até o momento sobre o perfil do aluno de EaD, em específico do referido curso de Pedagogia a distância.

O que temos, por enquanto, são indícios que nos levaram a criar algumas hipóteses dessa autonomia presente ou a ser construída pelo estudante ao longo do curso. Dessa forma, conhecendo um pouco mais do aluno do Curso de Pedagogia UAB/UFJF, faremos a seguir a análise dos questionários aplicados, em 2011, aos alunos da UAB II e UAB III, com relação aos seus hábitos de estudo. Buscamos, assim, uma complementação da leitura dos dados referentes ao perfil desse aluno, bem como um cruzamento dessas informações, de forma que possamos obter possíveis respostas às questões dirimentes da pesquisa.

4.3 O aluno do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF e seus hábitos de estudo

Dando prosseguimento, segue a análise dos dados coletados através do questionário (apêndice D) aplicado nas turmas UAB II e UAB III do curso de graduação a distância em Pedagogia da UAB/UFJF, para verificar os hábitos de estudo do aluno adulto de EaD e avaliar

redes sociais, ou seja, os sites que permitem a criação de uma rede de relacionamentos que se cria por meio de afinidades, são os locais mais frequentados pelos jovens e crianças, pois ali, sem limites de distância, tempo e espaço, os participantes conversam, trocam informações, compartilham experiências, sentem-se acolhidos por seus pares em um ambiente virtual. Esses alunos que nasceram em um mundo digital são os chamados “nativos digitais”. Já aqueles de uma geração anterior, que acompanharam a evolução das tecnologias digitais, são os chamados “imigrantes digitais”, ou seja, aqueles que precisam se adaptar à nova realidade (Prensky, 2001)”. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>>. Acesso em: 28/Jan./2012.

o nível de autonomia desses alunos no interior do processo de ensino e aprendizagem, considerando-se o universo de 310 alunos deste Curso de Pedagogia a distância que participaram dessa fase da pesquisa.

Tabela 10 – Sexo

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Feminino	290	93,5	95,7
	Masculino	13	4,2	4,3
	Total	303	97,7	100,0
Missing	Não respondeu	7	2,3	
Total		310	100,0	

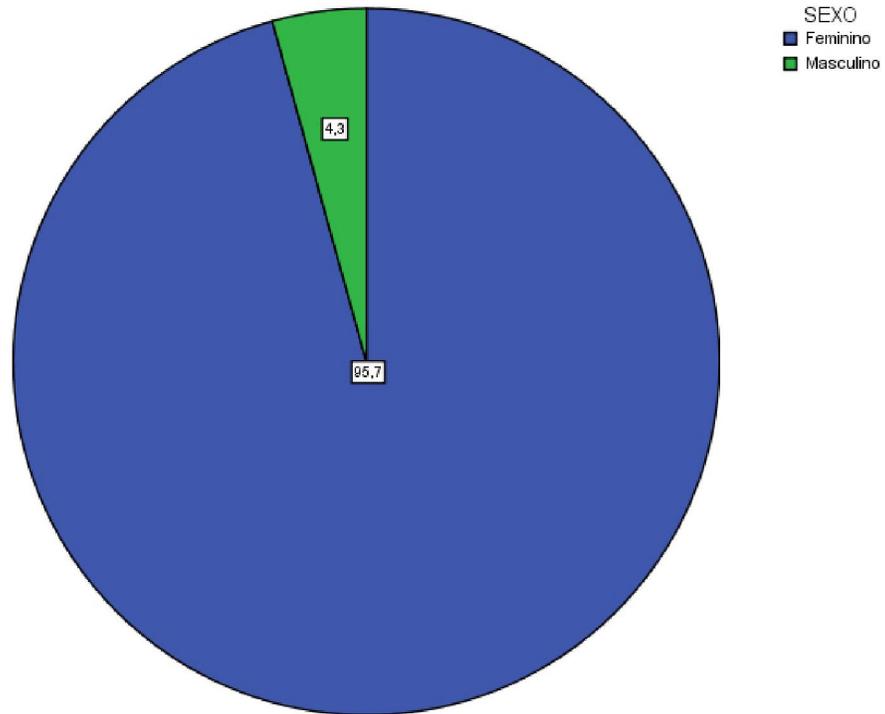
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 11 – Idade

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	18 a 24	45	14,5	14,7
	25 a 29	49	15,8	16,0
	30 a 34	77	24,8	25,2
	35 a 39	63	20,3	20,6
	40 a 44	37	11,9	12,1
	45 a 49	26	8,4	8,5
	50 a 54	3	1,0	1,0
	55 a 59	4	1,3	1,3
	60 a 64	2	0,6	0,7
	Total	306	98,7	100,0
Missing	Não respondeu	4	1,3	
Total		310	100,0	

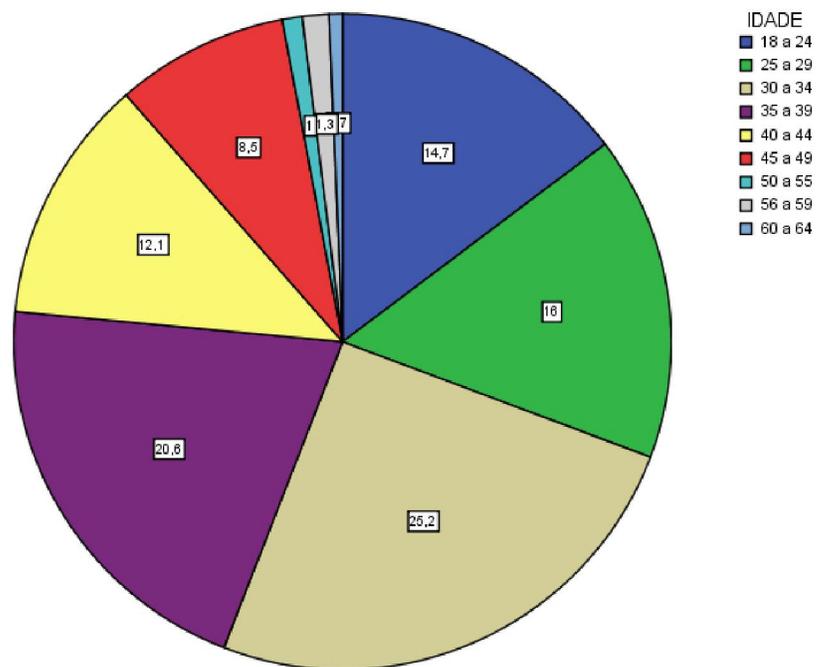
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 1 - Sexo



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 - Idade



Fonte: Dados da pesquisa.

O perfil inicial: sexo, idade e formação.

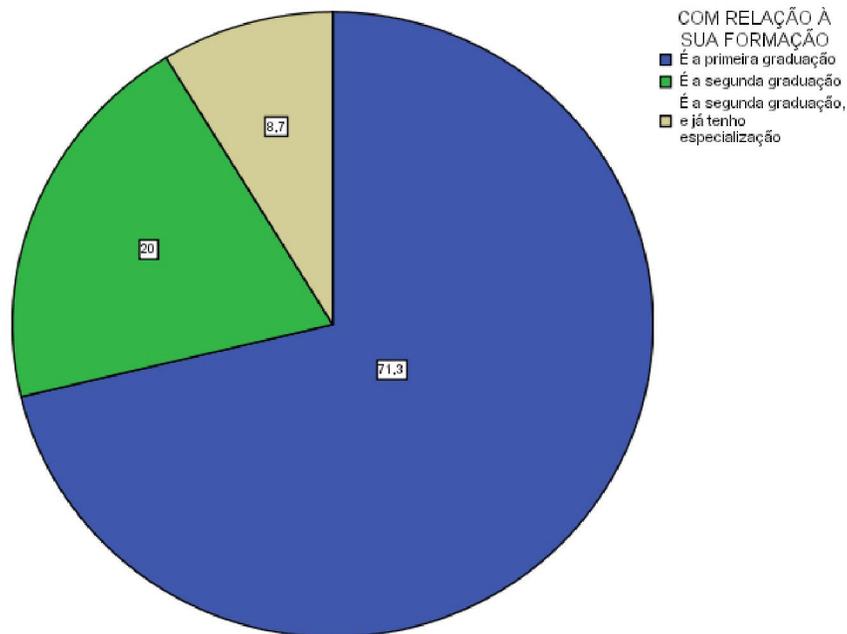
Com relação ao sexo e idade dos alunos participantes, detectou-se que 95,7 % são mulheres e 4,3 % são homens. E, quanto à idade, verificamos que a maioria tem entre 25 e 45 anos, sendo que dentro dessa faixa etária 45,7 % têm entre 30 e 39 anos. Confrontando esses dados com a pesquisa realizada em 2007, com a turma UAB I, percebemos que não houve grandes mudanças quanto a esse perfil do aluno, porém houve maior distribuição na frequência dos alunos nas faixas etárias. E, quanto ao sexo, houve um pequeno acréscimo do público masculino neste curso. Estes dados também confirmam o perfil do aluno de EaD que vem sendo recorrente na literatura atual sobre educação a distância, com relação à variante idade. Mantém, ainda, o perfil dos cursos de Pedagogia no Brasil, que tem público majoritário de mulheres.

Tabela 12 – Com relação à sua formação

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	É a primeira graduação	221	71,3	71,3
	É a segunda graduação	62	20,0	20,0
	É a segunda graduação, e já tenho especialização.	27	8,7	8,7
Total		310	100,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 – Com relação à sua formação



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme vimos, na tabela 3, os dados indicam que a maioria dos alunos, entre 2007 e 2008, não tinha outro curso superior. Embora a maioria deles esteja na primeira graduação, em 2011, de acordo com a tabela 12 acima, nota-se uma sensível mudança, pois 28,7% dos alunos do curso de Pedagogia UAB/UFJF já estão na segunda graduação. Isso nos leva a considerar uma possível alteração tanto no perfil do aluno de EaD, quanto na atitude do mesmo; pois, sabendo-se que esses alunos já passaram pela experiência de concluir uma graduação anterior, então pressupõe-se que as suas participações nas atividades, na leitura, na produção acadêmica e na capacidade de interação com os outros sejam mais significativas e efetivas, havendo maior possibilidade de se realizar um estudo mais participativo, colaborativo e autônomo.

Essa possibilidade de construção da autonomia, a partir das experiências prévias do aluno e das relações que este estabelece com o outro no ambiente de aprendizagem, pode ser reconhecida nos argumentos de Zatti (2007, p. 67). Este autor, ao estabelecer uma relação entre Piaget, Kant e Freire, alega que a autonomia é o resultado de um processo em desenvolvimento, em que as faculdades do indivíduo são constituídas nos processos históricos de interação, processos que são intersubjetivos e elaborados em colaboração pelos homens. Por isso, Freire enfatiza os aspectos históricos e sociais que possibilitam ou limitam a autonomia. Da mesma forma, Dewey (2010) considera importante que o aluno tenha autonomia suficiente, conhecida como autodomínio, promovendo a capacidade de o estudante estabelecer conexões entre o velho e o novo conhecimento.

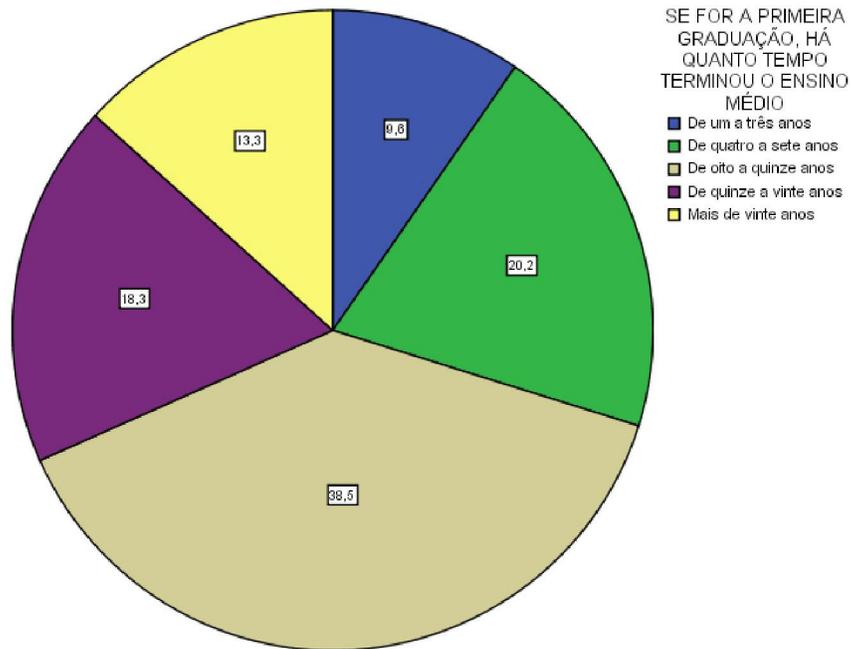
Complementando os dados acima, veremos há quanto tempo os alunos, que estão na primeira graduação, terminaram o ensino médio.

Tabela 13 – Se for a primeira graduação, há quanto tempo terminou o ensino médio

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	De um a três anos	21	6,8	9,6
	De quatro a sete anos	44	14,2	20,2
	De oito a quinze anos	84	27,1	38,5
	De quinze a vinte	40	12,9	18,3
	Mais de vinte anos	29	9,4	13,3
	Total	218	70,3	100,0
Missing	Não respondeu	3	1,0	
	Não se aplica	89	28,7	
	Total	92	29,7	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 – Se for a primeira graduação, há quanto tempo terminou o ensino médio



Fonte: Dados da pesquisa.

A frequência de 9,6% dos alunos que saem do Ensino Médio diretamente e entram na graduação é muito pequena em relação aos que têm um distanciamento maior entre estes dois níveis de escolaridade. Detectou-se que 20,2% dos alunos saíram do ensino médio para a graduação num intervalo de quatro a sete anos. Isso demonstra que a parcela dos alunos que busca uma formação inicial ainda tem alguma familiaridade com a vida acadêmica, pois saíram recentemente do segundo grau. Em contrapartida, mais de 69% dos alunos, que estão na primeira graduação, já têm oito ou mais anos de conclusão do ensino médio e estão recomeçando a vida acadêmica. Este é um dado relevante, que podemos visualizar melhor no gráfico acima e que, de certa forma, nos fornece indícios que o distanciamento pode comprometer a autonomia do aluno, segundo as abordagens que defendemos na pesquisa.

Nesse caso, os dados confirmam a abordagem de Paul (1990 *apud* BELLONI, 2009, p. 45), que afirma que os estudantes a distância são na maioria adultos e que muitos estão voltando a estudar muitos anos após sua última experiência como aluno e muito frequentemente tiveram experiências educacionais negativas. Dessa forma, o estudante

autoatualizado, segundo o autor, é um mito, pois muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem.

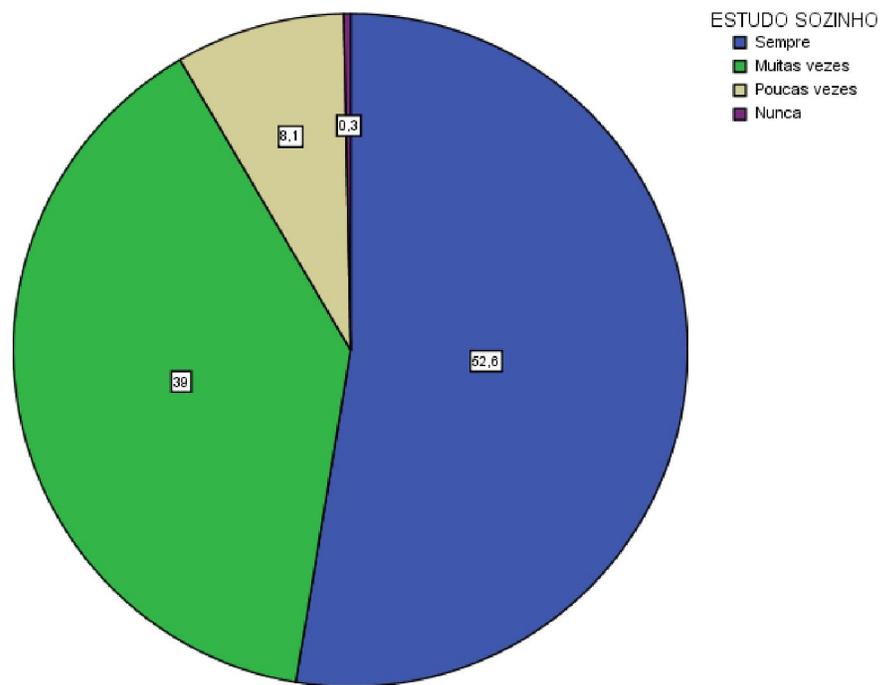
Em relação aos hábitos de estudo.

Tabela 14 – Estuda sozinho

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	162	52,3	52,6
	Muitas vezes	120	38,7	39,0
	Poucas vezes	25	8,1	8,1
	Nunca	1	0,3	0,3
	Total	308	99,4	100,0
Missing	Não respondeu	2	0,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Estuda sozinho



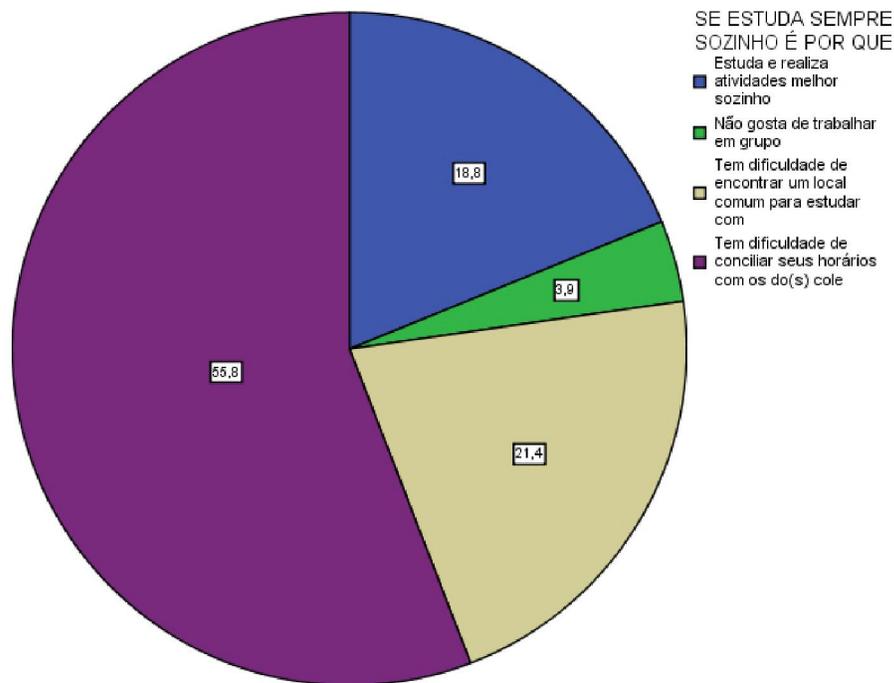
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 15 – Se estuda sempre sozinho é porque

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Estuda e realiza atividades melhor sozinho.	29	9,4	18,8
	Não gosta de trabalhar em grupo.	6	1,9	3,9
	Tem dificuldade de encontrar um local comum para estudar com outros colegas, devido à distância.	33	10,6	21,4
	Tem dificuldade de conciliar seus horários com os do(s) colega(s) para estudar <i>on-line</i> e/ou presencialmente.	86	27,7	55,8
	Total	154	49,7	100,0
Missing	Não respondeu	8	2,6	
	Não se aplica	148	47,7	
	Total	156	50,3	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6 – Se estuda sempre sozinho é porque



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados revelam que 52,6% dos alunos estudam sempre sozinhos e outros 39% também estudam muitas vezes sozinhos. Verifica-se uma frequência maior dos alunos que estudam individualmente. No entanto, o fato de estudarem sozinhos não quer dizer que sejam autônomos em relação ao próprio processo de aprendizagem, que consigam gerir seus estudos. Conforme afirma Aboud (2008, p. 19), autonomia não é estudar sozinho de forma independente, mas sim “a forma de o aluno entender e regular a si mesmo, considerando a espontaneidade do estudo – tanto na maneira quanto no conteúdo”. Autonomia está alinhada com o pensamento construtivista de Vygostsky, no qual o estudante assume o controle de seu aprendizado, mas tem o docente e os colegas como suporte e motivadores da aprendizagem (*Ibidem*). Vimos que a autonomia também pode ser construída coletivamente, que a interação é um dos elementos fundamentais do processo de aprendizagem, principalmente em EaD, que, segundo alguns autores, ocorre em regime de maior solidão devido à ausência física do professor e dos colegas. Por isso, a interação e a mediação são fatores imprescindíveis nos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem em AVA, superando essa distância física e transformando-a em presença virtual. Isso, conseqüentemente, influenciará o estudante de forma efetiva em sua construção da autonomia.

A tabela 15 complementa esses argumentos, mostrando-nos que um dos motivos que levam os alunos a estudarem sempre sozinhos é porque somente 18,8% dos alunos estudam e realizam atividades melhor sozinhos, o que revela indícios desses alunos serem mais autônomos. Porém, 21,4% têm dificuldade de encontrar um local comum para estudar com outros colegas devido à distância. E a maioria, 55,8%, alega que tem dificuldade de conciliar seus horários com os do(s) colega(s) para estudar *on-line* e/ou presencialmente. Esta variável pode estar relacionada ao perfil do aluno de EaD, descrito anteriormente no *corpus* da pesquisa, a maioria de estudantes adultos e que já exercem uma profissão. A pesquisa da Coordenação do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF (2009) também nos revelou este fato em dados.

A modalidade EaD propicia a realização de um curso superior para os alunos que não poderiam frequentá-lo presencialmente, pois, segundo Palloff e Pratt (2004, p. 23), esta modalidade pode oferecer aos alunos maior flexibilidade quanto ao seu horário de estudo, através de uma aprendizagem que se dá em qualquer lugar e a qualquer hora, permitindo-lhes continuar trabalhando em turno integral. Em contrapartida, os dados apontam que os alunos acabam por estudar sozinhos devido à dificuldade acima descrita. A impossibilidade de se organizar um estudo coletivo e de interagir com os colegas, professores e tutores são possíveis

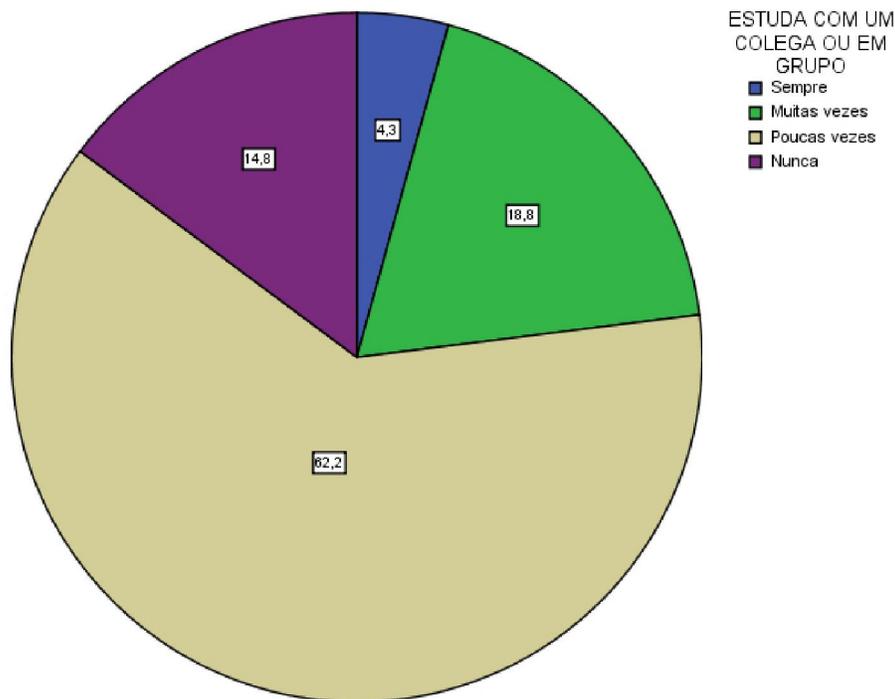
reflexos da falta de uma autogestão e de uma precária organização do tempo de estudo e do modo como estudar; dando-nos indícios do caráter heterônomo ainda presente nos estudantes.

Tabela 16 – Estuda com um colega ou em grupo

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	13	4,2	4,3
	Muitas vezes	57	18,4	18,8
	Poucas vezes	189	61,0	62,2
	Nunca	45	14,5	14,8
	Total	304	98,1	100,0
Missing	Não respondeu	6	1,9	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7 – Estuda com um colega ou em grupo



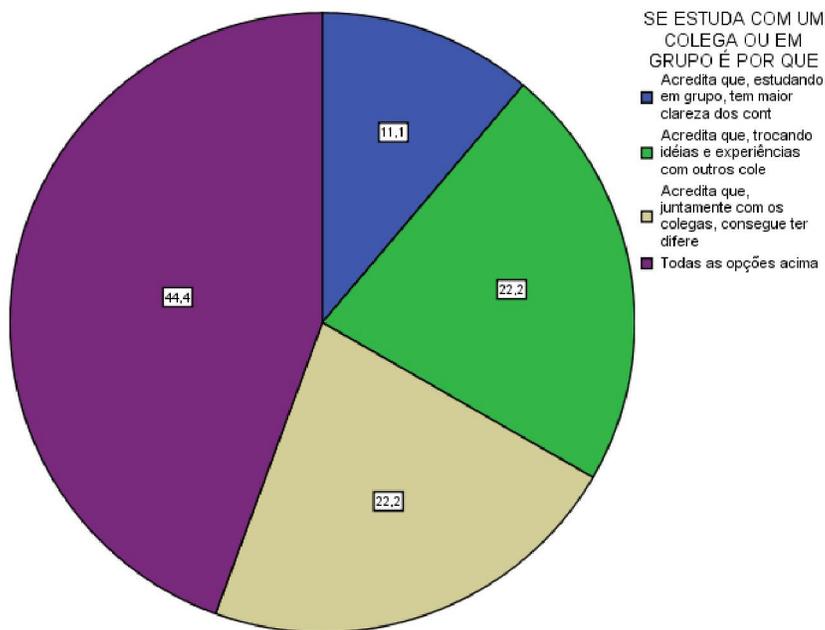
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 17 – Se estuda sempre com um colega ou em grupo é porque

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Busca o apoio dos colegas, de maneira a ter maior segurança para realizar as atividades no ambiente MOODLE.	-	-	-
	Acredita que, estudando em grupo, tem maior clareza dos conteúdos estudados.	1	0,3	11,1
	Prefere compartilhar ideias e experiências com o(s) colega(s) a respeito do conteúdo a ser estudado	-	-	-
	Acredita que, trocando ideias e experiências com outros colegas, aprende mais e melhor.	2	0,6	22,2
	As tarefas podem ser partilhadas.	-	-	-
	Acredita que, juntamente com os colegas, consegue ter diferentes visões do mesmo assunto, o que ajuda a melhorar o próprio senso crítico.	2	0,6	22,2
	Todas as opções acima.	4	1,3	44,4
	Total	9	2,9	100,0
Missing	Não respondeu	4	1,3	
	Não se aplica	297	95,8	
	Total	301	97,1	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 8 – Se estuda sempre com um colega ou em grupo é porque



Fonte: Dados da pesquisa.

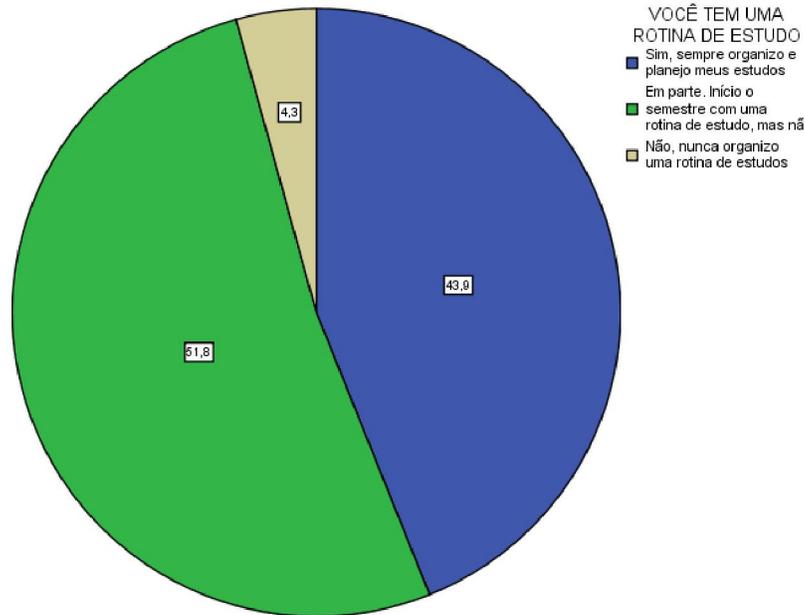
Os dados da tabela 16 confirmam que a maioria dos alunos estuda sozinha, pois somente 23,1% estudam **sempre ou muitas vezes** com um colega ou em grupo. E 44,4% dos alunos, que estudam **sempre** com um colega ou em grupo, consideram que isso se deve por acreditarem que, estudando em grupo, podem buscar o apoio dos colegas para realizar as atividades no ambiente MOODLE; têm maior clareza dos conteúdos estudados; por haver a possibilidade de compartilharem ideias e experiências com outros colegas, levando-os a aprender mais e melhor; por acreditarem que, juntamente com os demais, conseguem ter diferentes visões do mesmo assunto, o que ajuda a melhorar o próprio senso crítico e também porque, estudando com um colega ou em grupo, podem partilhar as tarefas. Essa frequência, embora pequena, fornece indícios de que alguns alunos tenham mais consciência da importância de um estudo coletivo e colaborativo, tão importante e necessário para a construção do conhecimento. Conforme argumentos anteriores da pesquisa, a autonomia do aprendiz não é somente um produto da independência, mas também da interdependência. Vale ressaltar novamente o pensamento de Freire (1997, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Tabela 18 – Rotina de estudo

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sim, sempre organizo e planejo meus estudos.	134	43,2	43,9
	Em parte. Inicio o semestre com uma rotina de estudo, mas não consigo mantê-la até o final.	158	51,0	51,8
	Não, nunca organizo uma rotina de estudos.	13	4,2	4,3
	Total	305	98,4	100,0
Missing	Não respondeu	5	1,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 9 – Você tem uma rotina de estudo



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados acima demonstram uma frequência significativa de alunos que apresentam uma rotina de estudo, configurando-se como 43,9% do total de alunos do curso que sempre organizam e planejam seus estudos. E 51,8 % iniciam o semestre com uma rotina de estudo, mas não conseguem mantê-la até o final. São dados relevantes, pois demonstram dois aspectos do perfil do aluno do curso em questão: quase a metade dos alunos busca uma organização do seu processo de aprendizagem e outra que tenta, ao início do semestre, mas não consegue concretizar uma autogestão e se perde durante o processo. Analisando esses aspectos, podemos destacar a importância de uma rotina para a construção da autonomia do estudante, apontada, mesmo que empiricamente, nos relatos dos tutores entrevistados:

Tutor JC: [...] eu acho que faz parte dessa questão da autonomia do aluno, é uma questão de organização. Digo até por mim enquanto aluna. Uma coisa que falta, porque o aluno não sabe fazer, e que é de extrema relevância, no caso da EaD, é a organização para estudar, independentemente de o aluno saber ou não estudar. Ele tem que se organizar, e quando a gente estuda a distância a gente não tem um horário pra estudar. A gente começa a estudar na hora que dá, na hora que sobra, na hora que tem. Então, a gente não se organiza, a gente não tem um espaço específico pra estudar, a gente não tem um horário específico pra estudar. E eu começo a perceber, até por ter ido aos polos e conversado com alguns alunos, que os alunos que conseguem se organizar são os que rendem mais.

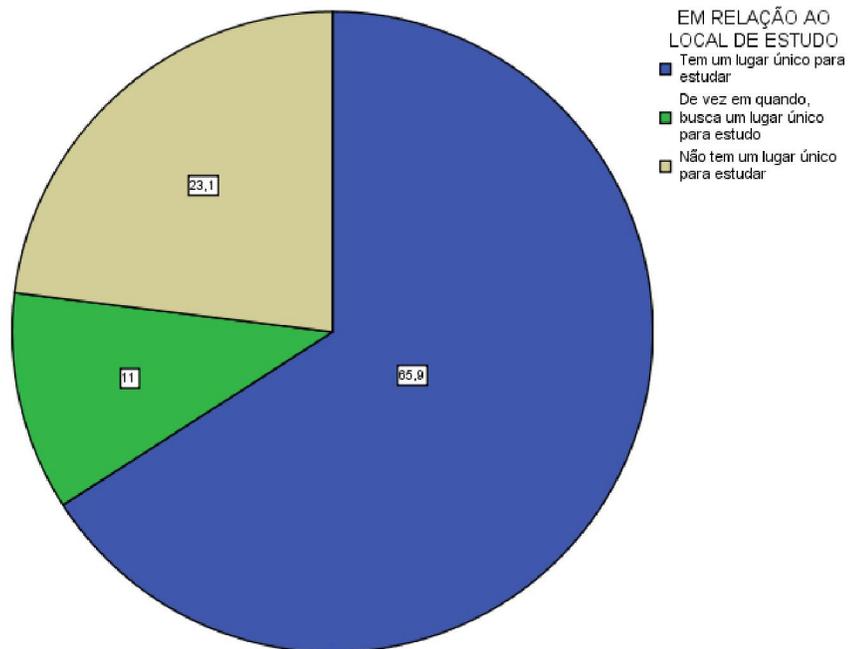
Peters (2010) alerta-nos, em suas pesquisas, sobre o estudo autônomo nessa modalidade de ensino, alegando que para o aluno deve haver maior independência de iniciativas para organizar e planejar seus estudos, podendo e tendo que decidir sua rotina de estudo (onde, por quanto tempo, quando, a intensidade, o ritmo de estudo). Essa é uma independência que, segundo esse autor, é vista como própria do perfil do aluno em EaD.

Tabela 19 – Em relação ao local de estudo

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Tem um lugar único para estudar.	203	65,5	65,9
	De vez em quando, busca um lugar único para estudo.	34	11,0	11,0
	Não tem um lugar único para estudar.	71	22,9	23,1
	Total	308	99,4	100,0
Missing	Não respondeu	2	0,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 10 – Em relação ao local de estudo



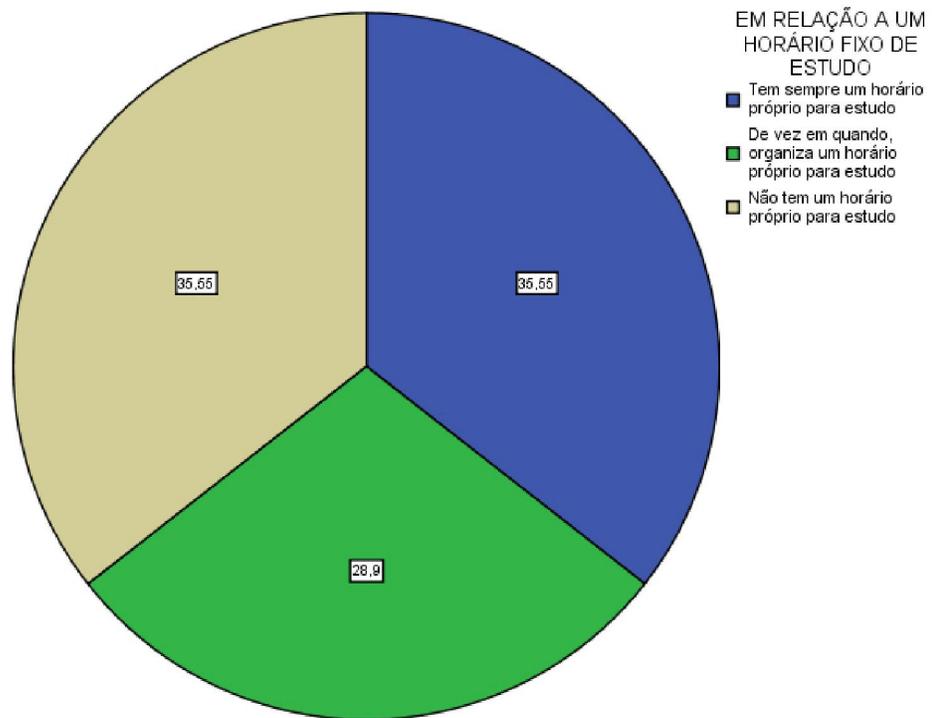
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 20 – Em relação a um horário fixo de estudo

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Tem sempre um horário próprio para estudo.	107	34,5	35,5
	De vez em quando, organiza um horário próprio para estudo.	87	28,1	28,9
	Não tem um horário próprio para estudo.	107	34,5	35,5
	Total	301	97,1	100,0
Missing	Não respondeu	9	2,9	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11 – Em relação a um horário fixo de estudo



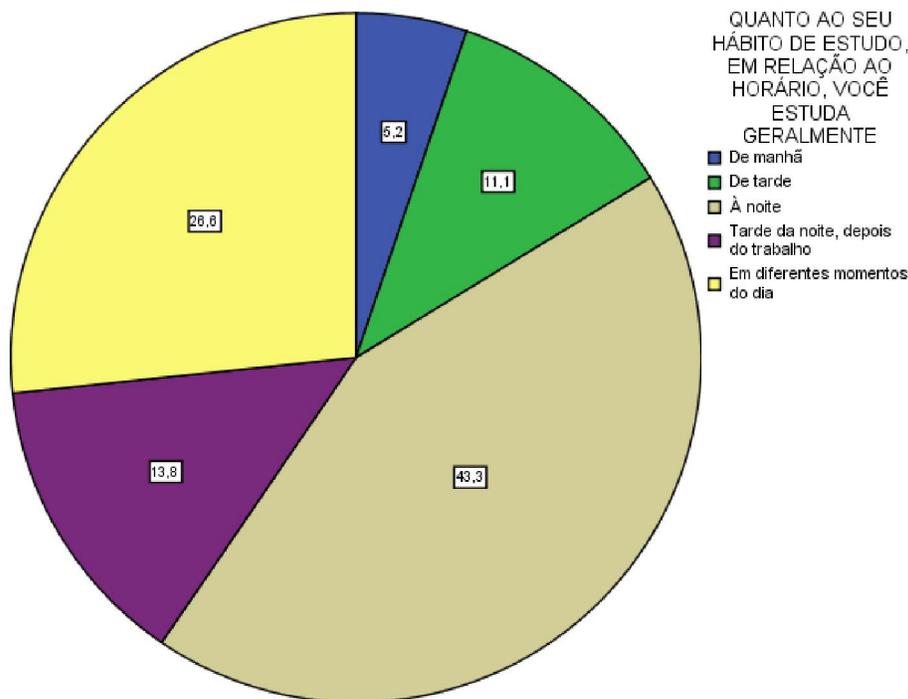
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 21 – Em relação ao horário fixo de estudo, você estuda geralmente

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	De manhã	15	4,8	5,2
	De tarde	32	10,3	11,1
	À noite	125	40,3	43,3
	Tarde da noite, depois do trabalho.	40	12,9	13,8
	Em diferentes momentos do dia.	77	24,8	26,6
	Total	289	93,2	100,0
Missing	Não respondeu	21	6,8	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12 – Em relação ao horário fixo de estudo, você estuda geralmente



Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode inferir da tabela 19, 65,9% dos alunos têm um lugar único para estudar; 11% de vez em quando buscam um lugar único de estudo e apenas 23,1% não possuem um lugar único de estudo. Isso indica que mais da metade dos alunos procura organizar sua rotina

de estudo quanto a um local único para estudar, criando hábitos que possam contribuir com o aprendizado. Ainda nessa linha de pensamento, na tabela 20, observamos que, com relação a um horário fixo de estudo, a frequência é bem menor com relação ao local único de estudo. Somente 35,5% dos alunos têm sempre um horário próprio para estudar; 28,9% de vez em quando buscam organizar um horário de estudo e 35,5% não têm um horário próprio para estudar. A falta de uma rotina quanto ao horário de estudo nos dá indícios de que o aluno estuda quando pode e/ou quando quer, talvez devido à flexibilidade dos elementos espaço e tempo proporcionados pela EaD ou por não conseguirem, de fato, organizar seus estudos. Confrontados esses dados com os da tabela 21, é relevante destacar que, embora a maioria não tenha um horário fixo para estudo, 43,3% dos alunos preferem estudar à noite, e também se mostra significativa a frequência dos alunos que estudam em diferentes momentos do dia (tabela 21).

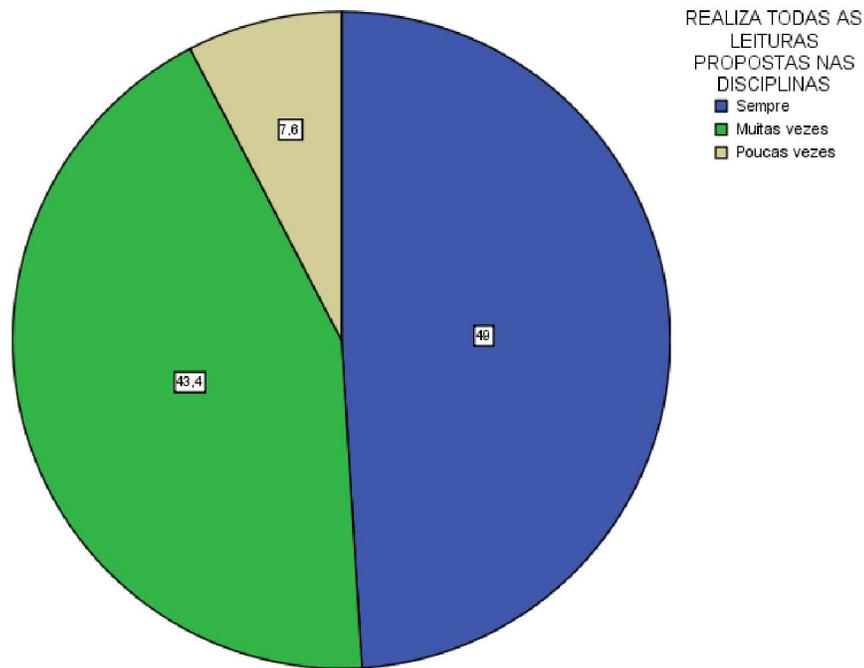
Conforme salientado pelos tutores entrevistados, a leitura complementar e a busca por mais informações através da pesquisa fariam parte do conjunto de hábitos de estudo dos alunos, que poderiam contribuir para a construção da autonomia do mesmo. Recorrendo ao aporte teórico em Demo (2005, p. 33), através da pesquisa “o aluno põe em marcha a capacidade de manejar conhecimento próprio, questionar, argumentar, fundamentar, duvidar”. E, assim, o estudante vai (re)construindo o conhecimento com autonomia. Dessa forma, procurou-se verificar, na pesquisa, a frequência com que os alunos vêm realizando as leituras que são propostas nas disciplinas; as complementares propostas pelos professores e tutores e as leituras realizadas pelos alunos por conta própria.

Tabela 22 – Realiza todas as leituras propostas nas disciplinas

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	148	47,7	49,0
	Muitas vezes	131	42,3	43,4
	Poucas vezes	23	7,4	7,6
	Total	302	97,4	100,0
Missing	Não respondeu	8	2,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 13 – Realiza todas as leituras propostas nas disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação às leituras propostas nas disciplinas, consideradas essenciais para a realização das atividades e o acompanhamento do curso, percebemos uma frequência não muito alta, de 49%, dos alunos que fazem **sempre** as leituras propostas e outros 43,4% dos alunos que realizam essas leituras muitas vezes, mas não todas. São indícios de que apenas metade dos estudantes do curso acompanha todas as leituras, que são imprescindíveis para os debates nos fóruns, para realizar as atividades etc. E o que poderia estar impedindo que os demais alunos realizassem todas as leituras? A falta de tempo ou de habilidade dos alunos para efetuarem todas as leituras propostas? Ou seria um excesso de textos a serem lidos em um curto espaço de tempo? São hipóteses que nos remetem a refletir tanto sobre o modo como os alunos vêm desenvolvendo seus estudos, como também vêm reagindo ao planejamento do curso. E como o planejamento do curso tem buscado atender ao perfil do seu aluno, de modo a favorecer a promoção da autonomia?

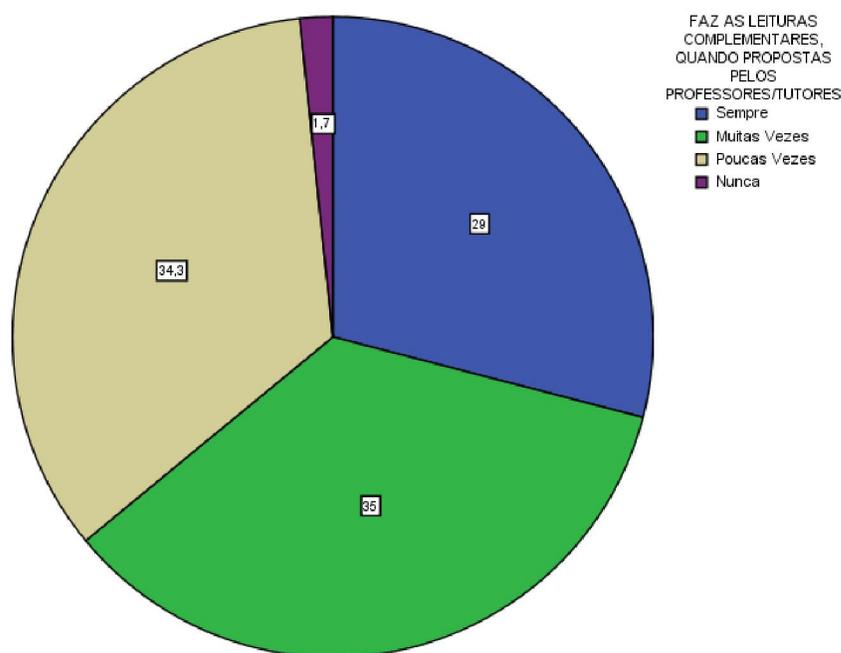
Os dados não são suficientes para responder a todas essas questões, que, embora relevantes, caberia uma extensão maior da presente pesquisa, que, pelo momento, não é devida.

Tabela 23 – Faz as leituras complementares, quando propostas pelos professores e tutores

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	88	28,4	29,0
	Muitas vezes	106	34,2	35,0
	Poucas vezes	104	33,5	34,3
	Nunca	5	1,6	1,7
	Total	303	97,7	100,0
Missing	Não respondeu	7	2,3	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 14 – Faz as leituras complementares, quando propostas pelos professores e tutores



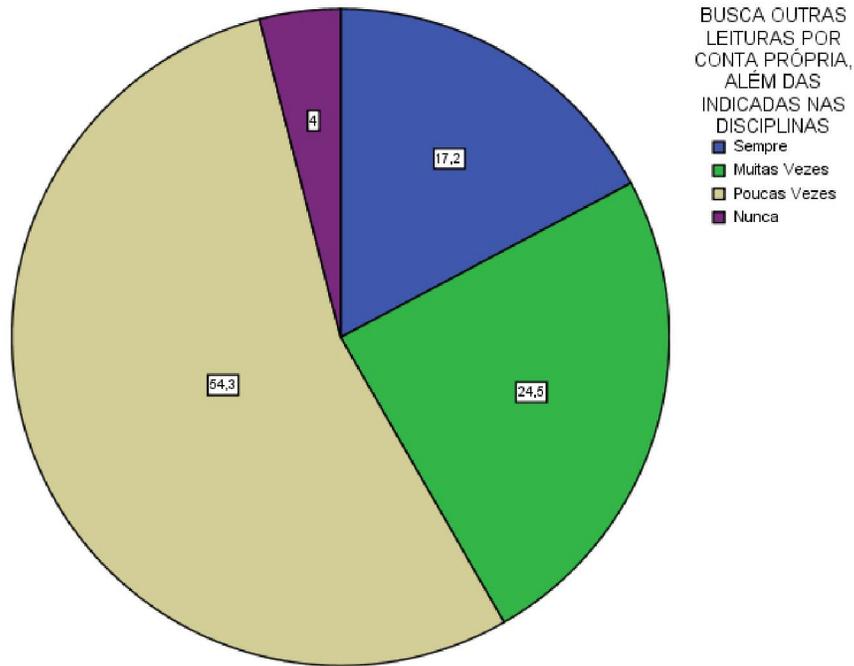
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 24 – Busca outras leituras por conta própria, além das indicadas nas disciplinas

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	52	16,8	17,2
	Muitas vezes	74	23,9	24,5
	Poucas vezes	164	52,9	54,3
	Nunca	12	3,9	4,0
	Total	302	97,4	100,0
Missing	Não respondeu	8	2,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 15 – Busca outras leituras por conta própria, além das indicadas nas disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda com relação às leituras propostas pelos professores e tutores; porém, das consideradas complementares, observamos, na tabela 23, uma frequência de 29% dos alunos que sempre fazem essas leituras complementares e 35% dos que a realizam muitas vezes. É igualmente relevante o percentual de alunos que poucas vezes ou nunca efetuam tais leituras, somando-se 36% do total.

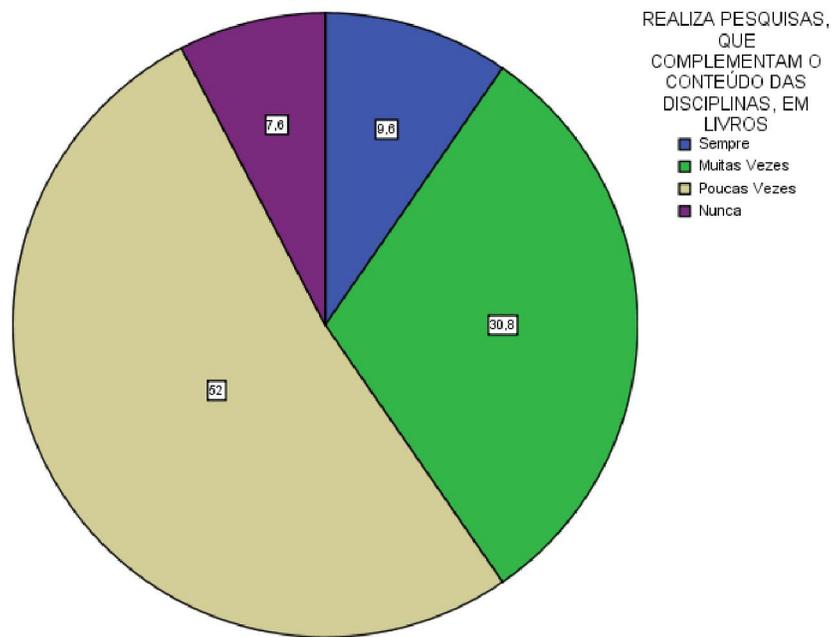
Vale ressaltar que 58,3% dos estudantes do curso poucas vezes ou nunca buscam outras leituras por conta própria, além das indicadas nas disciplinas, conforme demonstra a tabela 24. São indícios de que a maioria realiza pouca pesquisa além da que é solicitada, podendo demonstrar uma situação de heteronomia do aluno, que não consegue por si mesmo buscar mais conhecimentos e complementar o que é apresentado e proposto pelo professor e tutor de forma autônoma, seja por falta de interesse, de curiosidade, de criticidade ou de habilidade.

Tabela 25 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em livros

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	29	9,4	9,6
	Muitas vezes	93	30,0	30,8
	Poucas vezes	157	50,6	52,0
	Nunca	23	7,4	7,6
	Total	302	97,4	100,0
Missing	Não respondeu	8	2,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 16 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em livros



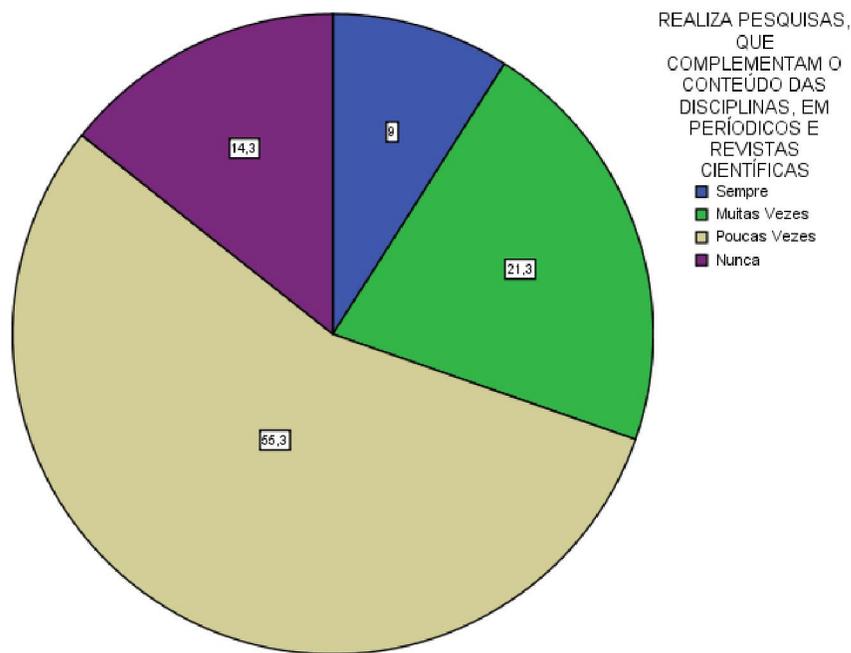
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 26 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em periódicos e revistas científicas

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	27	8,7	9,0
	Muitas vezes	64	20,6	21,3
	Poucas vezes	166	53,5	55,3
	Nunca	43	13,9	14,3
	Total	300	96,8	100,0
Missing	Não respondeu	10	3,2	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 17 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em periódicos e revistas científicas



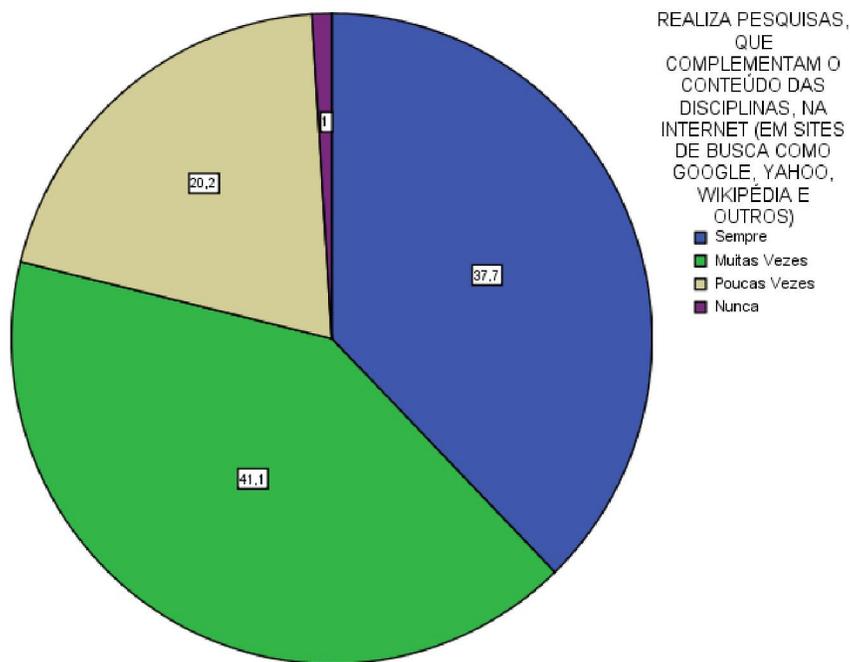
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 27 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, na internet (em sites de busca como Google, Yahoo, Wikipédia e outros)

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	114	36,8	37,7
	Muitas vezes	124	40,0	41,1
	Poucas vezes	61	19,7	20,2
	Nunca	3	1,0	1,0
	Total	302	97,4	100,0
Missing	Não respondeu	8	2,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 18 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, na internet (em sites de busca como Google, Yahoo, Wikipédia e outros)



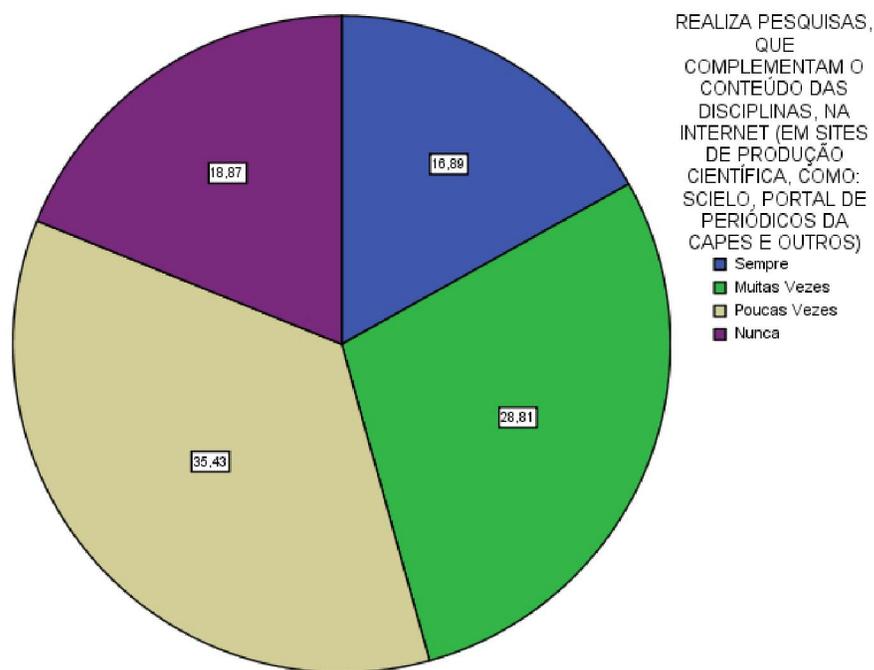
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 28 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, na internet (em sites de produção científica, como: Scielo, portal de periódicos da CAPES e outros)

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	51	16,5	16,9
	Muitas vezes	87	28,1	28,8
	Poucas vezes	107	34,5	35,4
	Nunca	57	18,4	18,9
	Total	302	97,4	100,0
Missing	Não respondeu	8	2,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 19 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, na internet (em sites de produção científica, como: Scielo, portal de periódicos da CAPES e outros)



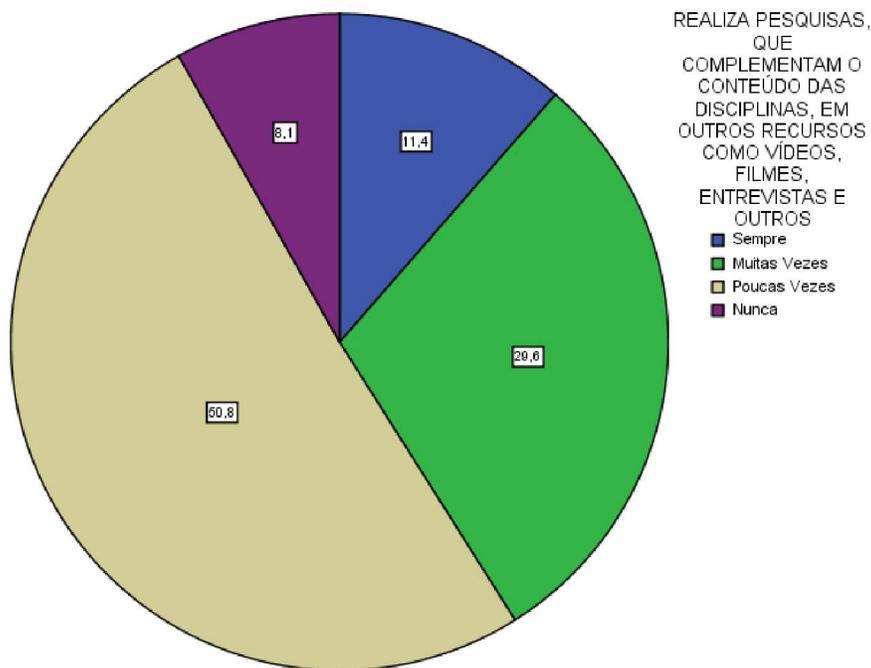
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 29 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em recursos como vídeos, filmes, entrevistas e outros

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	35	11,3	11,4
	Muitas vezes	91	29,4	29,6
	Poucas vezes	156	50,3	50,8
	Nunca	25	8,1	8,1
	Total	307	99,0	100,0
Missing	Não respondeu	3	1,0	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 20 – Realiza pesquisas, que complementam o conteúdo das disciplinas, em recursos como vídeos, filmes, entrevistas e outros



Fonte: Dados da pesquisa.

Pesquisa: onde e com que frequência.

Quanto ao hábito de estudo do aluno de Pedagogia da UAB/UFJF, em relação à pesquisa que complementa o conteúdo das disciplinas, os dados indicam que uma parcela dos alunos, correspondente a 40,4%, já está buscando (**sempre ou muitas vezes**) leituras complementares em livros; 30,3% pesquisam (**sempre ou muitas vezes**) em periódicos e revistas científicas; 45,7% consultam (**sempre ou muitas vezes**) em *sites* de produção científica (SciELO, Portal de periódicos da CAPES etc.) e 41,0% pesquisam (**sempre ou muitas vezes**) em diferentes recursos como vídeos, entrevistas, filmes e outros. Porém, ainda é grande o percentual de alunos que **poucas vezes ou nunca** realizam pesquisas em livros (59,6%); em periódicos e revistas científicas (69,6%); em *sites* de produção científica como SciELO, Portal de periódicos da CAPES e outros (54,3%); e em diferentes recursos como vídeos, entrevistas, filmes e outros (58,9%).

No entanto, os dados da tabela 27, com relação às pesquisas realizadas na internet em *sites* como Google, Yahoo e Wikipédia, são bastante relevantes, devido à grande frequência

dos alunos que realizam suas pesquisas em *sites* que não são tão aconselháveis para o nível acadêmico, devido à falta de precisão e a superficialidade das informações contidas nos mesmos. Considerando as variáveis **sempre** e **muitas vezes**, 78,8% dos alunos consultam esses *sites*, demonstrando que os estudantes ainda estão condicionados a buscas mais rápidas e imediatas, talvez pela falta de informação ou de habilidade de acesso aos *sites* de busca acadêmicos.

Confrontando os dados acima expostos com os depoimentos dos tutores entrevistados, estes alertam para a importância da busca por mais e novas informações por parte do aluno, além do que é solicitado nas disciplinas, através da pesquisa nos diversos recursos disponíveis, desde livros acadêmicos a textos, vídeos etc., disponíveis na *web*.

Tutor AR: *Mas que esses textos sejam enxutos e capazes de fazer o aluno sentir curiosidade, e que esses textos já que, por escrito mesmo, podem oferecer links, podem oferecer conhecimento para frente, e que aí eu estou dando um exemplo ao aluno de como ele pode ir buscando outras opções, a questão da pesquisa, ele pode buscar vídeos, ele pode buscar... Então, nesse momento, aí sim eu estou realmente construindo [...].*

Os dados acima nos atentam não apenas para o perfil do aluno do curso, como também nos leva a refletir sobre as ações pedagógicas que devem ser repensadas com base nesse perfil. Zatti (2007, p. 58) afirma que a educação que vise a formar para a autonomia precisa “fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade. Um educador que busca despertar a curiosidade e a criticidade em seus educandos não pode basear-se na memorização mecânica”. Sendo assim, confrontando os dados acima com as abordagens de Zatti (2007, p. 59), o autor afirma que

Paulo Freire (*ibid*, p. 32) defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois faz parte da natureza da prática docente indagar, buscar, pesquisar. A pesquisa possibilita conhecer a novidade e contribui para que a curiosidade vá se tornando cada vez mais, metodicamente, mais rigorosa, e assim saia da ingenuidade e transforme-se em curiosidade epistemológica⁵¹.

Procuramos verificar a autonomia do aluno a partir da interação deste com o tutor a distância, na plataforma. Conforme abordado na pesquisa, segundo autores como Babin (1989) e Silva (2010), a sala de aula (convencional ou virtual) deve ser um lugar de

⁵¹ Segundo Freire (*apud* ZATTI, 2007, p. 59), “a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum”.

comunicação, socialização, diálogo, liberdade, diversidade, cooperação e (co)criação. E, de acordo com Silva (2010, p. 206), o ambiente virtual de aprendizagem é também um espaço de socialização (fórum, *chat*, *wiki* e outras ferramentas disponibilizadas no *site* de um curso que possibilitam interatividade *on-line*), que possibilita a promoção da integração, do sentimento de pertencimento, de trabalhos colaborativos, partilhas, reflexões e discussões acerca de um tema.

Foi salientada, pela maioria dos tutores entrevistados, a importância da busca pelo conhecimento por parte do próprio aluno, independentemente do que o professor e tutor solicitem na disciplina, expressando assim indícios de autonomia desse aluno em seu processo de aprendizagem. Sendo assim, procuramos verificar a frequência do acesso a livros por parte dos estudantes do Curso de Pedagogia em questão, e de que forma está acontecendo. A tabela 30 abaixo nos mostra informações interessantes quanto a esse acesso.

Tabela 30 – Acesso a livros

		Frequência	Table N%
Acesso a livros	Somente da biblioteca do polo.	25	8,1%
	Somente da biblioteca da cidade.	40	12,9%
	Não há biblioteca no polo e na cidade.	7	2,3%
	Das bibliotecas do polo e da cidade.	40	12,9%
	Da compra de livros.	34	11,0%
	De <i>downloads</i> gratuitos na internet	133	42,95%
	De bibliotecas, da compra de livros e da internet.	103	33,2%
	Não respondeu	10	3,2%
	Total	392	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados acima demonstram que a maioria dos alunos tem acesso a livros, valendo-se ressaltar que a frequência maior corresponde a 42,95% referente ao acesso a livros através de *downloads* gratuitos na internet; e 33,2%, que se referem ao acesso através de bibliotecas, da compra de livros e da internet. Dessa forma, verificamos que o acesso a livros por parte do aluno acontece de forma diversificada, provavelmente dependendo da condição da velocidade de acesso via internet que o aluno disponha, da habilidade e conhecimento em efetuar

downloads, da existência de bibliotecas nos polos ou nas cidades ou outros possíveis motivos que possam favorecer (ou não) esse acesso. Percebemos, então, que o acesso existe, e cabe ao aluno desenvolver a iniciativa de buscar o conhecimento de forma consistente em livros, que sejam indicados nas disciplinas, ou por conta própria, evitando-se uma construção do saber de forma superficial, pautada somente em *sites* de busca e documentos sem valor acadêmico e científico. É importante que essa busca também seja conscientizada, motivada e estimulada pelos professores e tutores do curso, instigando os alunos a desenvolverem uma leitura mais consistente e acadêmica. Em consonância com Demo (2005, p. 51), o autor, ao tratar sobre conhecimento e autonomia e enfatizar a pesquisa como elemento importante para a construção do sujeito autônomo e participativo do seu processo de aprendizagem, também nos esclarece que:

Quando o aluno aprende a reconstruir conhecimento de maneira profunda e adequada, não aprende apenas a lidar com técnicas de reconstrução, mas, à medida que argumenta e contra-argumenta, escuta crítica e responde com inteligência e elegância, prefere a autoridade do argumento ao argumento de autoridade, alia crítica à autocrítica, está construindo a cidadania tipicamente autônoma (DEMO, 2005, p. 51).

Interação com o tutor

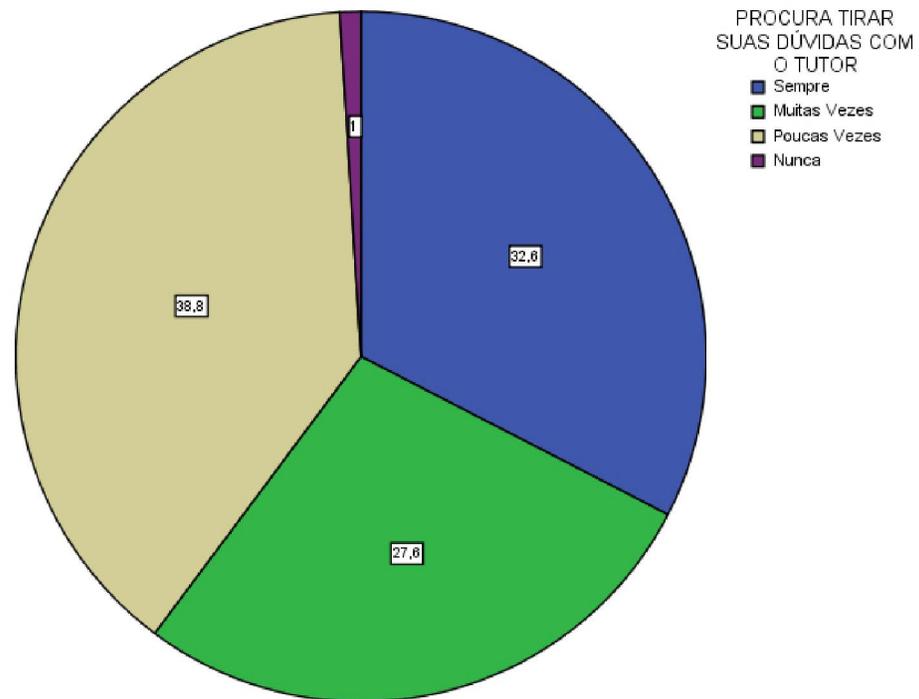
Dando prosseguimento às investigações da pesquisa, procuramos analisar como os alunos vêm buscando tirar suas dúvidas com o tutor a distância, na plataforma, em relação a atividades propostas.

Tabela 31 – Procura tirar suas dúvidas com o tutor

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	99	31,9	32,6
	Muitas vezes	84	27,1	27,6
	Poucas vezes	118	38,1	38,8
	Nunca	3	1,0	1,0
	Total	304	98,1	100,0
Missing	Não respondeu	6	1,9	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 21 – Procura tirar suas dúvidas com o tutor



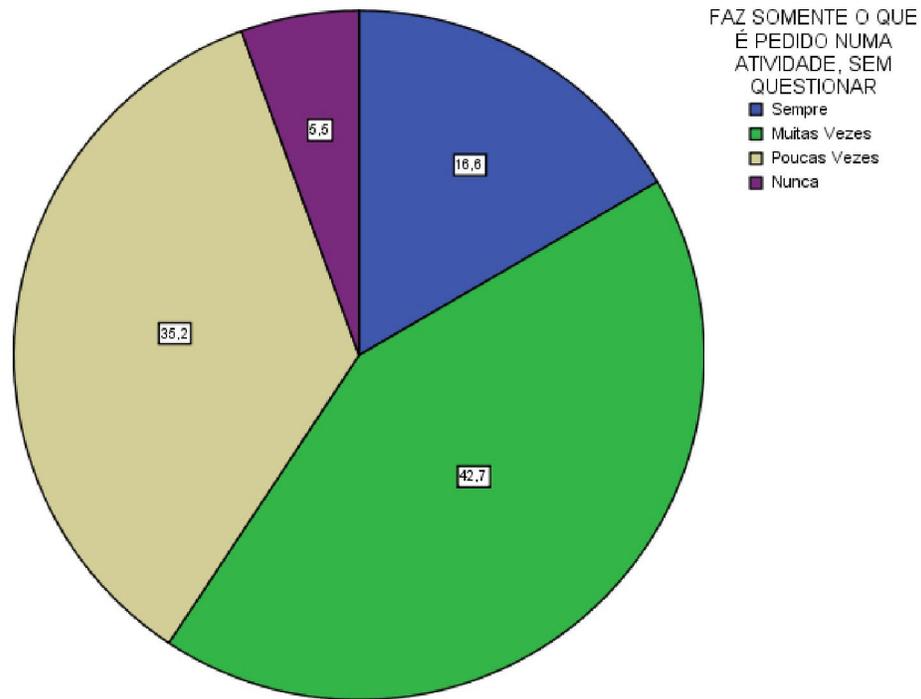
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 32 – Faz somente o que é pedido numa atividade, sem questionar

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	51	16,5	16,6
	Muitas vezes	131	42,3	42,7
	Poucas vezes	108	34,8	35,2
	Nunca	17	5,5	5,5
	Total	307	99,0	100,0
Missing	Não respondeu	3	1,0	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 22 – Faz somente o que é pedido numa atividade, sem questionar



Fonte: Dados da pesquisa.

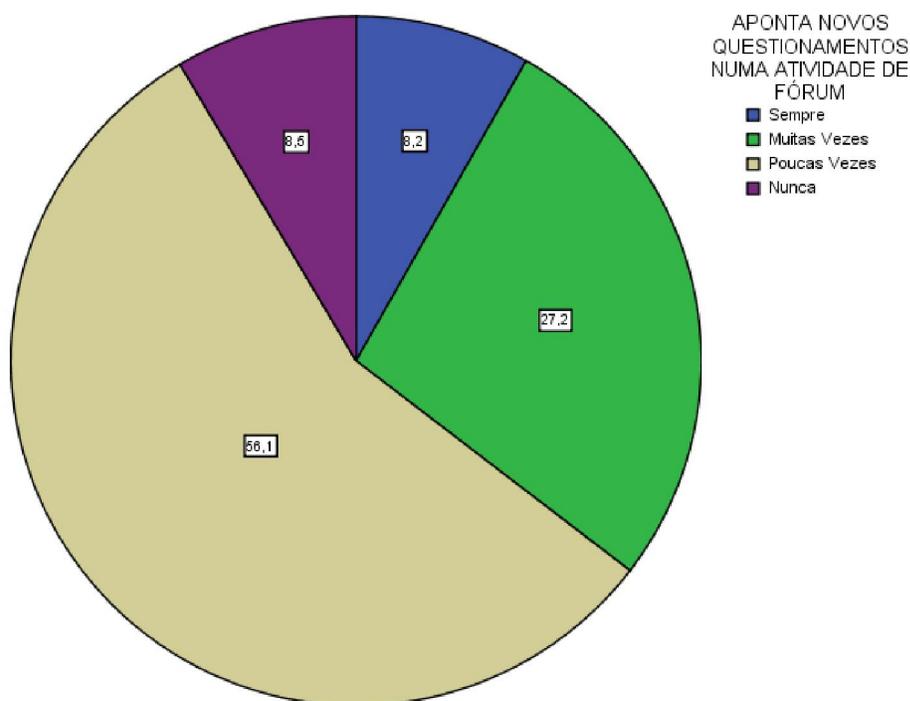
Podemos inferir das tabelas 31 e 32 alguns indícios acerca do nível de autonomia do aluno quanto à interação deste com o professor-tutor a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, verificando a relação dialógica e comunicacional entre os pares a partir da visão do aluno, ou seja, com que frequência ele procura esclarecer suas dúvidas com o tutor e se o estudante levanta questionamentos sobre as atividades propostas. Dessa forma, é importante ressaltar que 60,2% dos alunos **sempre ou muitas vezes** têm procurado tirar suas dúvidas com o tutor; e 38,8% **poucas vezes** recorrem aos tutores para mais esclarecimentos. Quanto ao questionar sobre o que é pedido pelo professor-tutor, os dados demonstram que 59,3% dos alunos do curso **sempre ou muitas vezes** o realizam; e revelam uma frequência considerável de alunos (40,7%) que **poucas vezes ou nunca** questionam o que é solicitado numa atividade. Quanto a essa parcela de alunos que **poucas vezes** busca tirar suas dúvidas ou questionar sobre as atividades, os dados indicam indícios mais uma situação de heteronomia do que de autonomia, considerando-se que a curiosidade, o interesse e a criticidade são elementos fundamentais para a construção da autonomia. Essa situação vem a ser confirmada na leitura dos dados das tabelas 33 e 34, respectivamente.

Tabela 33 - Aponta novos questionamentos numa atividade de fórum

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	25	8,1	8,2
	Muitas vezes	83	26,8	27,2
	Poucas vezes	171	55,2	56,1
	Nunca	26	8,4	8,5
	Total	305	98,4	100,0
Missing	Não respondeu	5	1,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 23 – Aponta novos questionamentos numa atividade de fórum



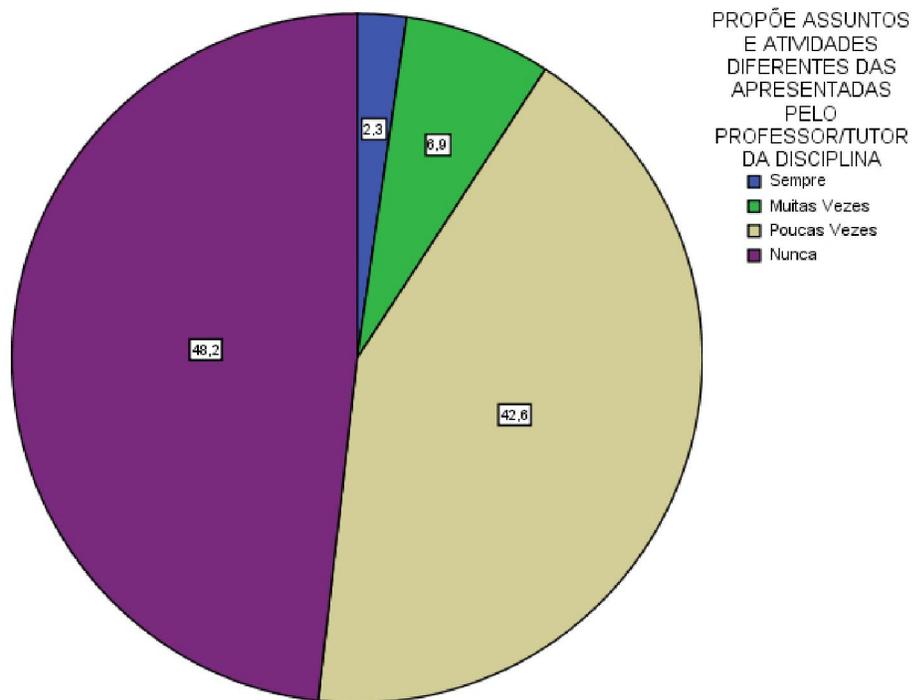
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 34 – Propõe assuntos e atividades diferentes das apresentadas pelo professor e tutor da disciplina

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Sempre	7	2,3	2,3
	Muitas vezes	21	6,8	6,9
	Poucas vezes	130	41,9	42,6
	Nunca	147	47,4	48,2
	Total	305	98,4	100,0
Missing	Não respondeu	5	1,6	
Total		310	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 24 – Propõe assuntos e atividades diferentes das apresentadas pelo professor e tutor da disciplina



Fonte: Dados da pesquisa.

A frequência dos alunos que **sempre ou muitas vezes** apontam novos questionamentos numa atividade de fórum (35,4%) é bem menor que a frequência dos alunos que **poucas vezes ou nunca** suscitam novas questões em um fórum (64,6%). Da mesma forma, verificamos que 42,6 dos alunos **poucas vezes** propõem assuntos e atividades diferentes das apresentadas pelo professor e tutor; 48,2% **nunca** propõem novas atividades, e uma parcela ínfima de 9,2% dos alunos **sempre ou muitas vezes** apresenta novas propostas. Observamos, então, que os dados inferidos das tabelas acima supõem uma participação mais passiva por parte dos alunos.

Ao final do questionário aplicado, os alunos puderam responder a uma pergunta aberta, de forma que eles pudessem trazer alguma situação diversa, que não tivesse sido retratada no documento, com relação aos seus hábitos de estudo, contribuindo, assim, com novas informações. Percebemos que não foram apresentados novos dados sobre a rotina de estudo, pois alguns alunos aproveitaram o espaço em aberto para expor algumas considerações pertinentes ao planejamento das disciplinas (reclamação quanto à grande

quantidade de atividades na plataforma) e à relação com os tutores (necessidade de um acompanhamento mais de perto de tutores e professores), conforme consta na tabela 35 a seguir.

Tabela 35 – Se tem algo a mais para acrescentar no que se refere à rotina de estudos

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Falta de tempo	26	8,3	20,6
	Preciso me dedicar mais	21	6,8	16,6
	Difícil conciliar trabalho/estudo	17	5,5	13,5
	Não tenho uma rotina de estudo	12	3,9	9,5
	Reclamação quanto à grande quantidade de atividades na plataforma	10	3,3	8,0
	Necessidade de um acompanhamento mais de perto de tutores e professores	7	2,3	5,6
	Outros:	33	10,6	26,2
Missing	Não respondeu	184	59,3	
	Total	310	100	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante de todo o exposto, em consonância com Belloni (2009, p. 48), pesquisas sobre estudantes de EaD propõem que

[...] a educação a distância deva basear-se no **diálogo** e na **pesquisa**, o que implica uma filosofia da educação que seja centrada no estudante e reconheça a sua autonomia. O diálogo deve ser estimulado não apenas entre professores e estudantes, mas entre os próprios estudantes (através de grupos de estudos, grupos tutoriais, redes de auto-ajuda etc.) e entre eles e os contextos sociais onde vivem e trabalham (grifos da autora).

Quanto aos hábitos de estudos dos alunos, é importante que cada um busque a sua própria organização a partir do seu dia a dia e disponibilidade e, principalmente, iniciativa. O que nos remete à questão da autonomia, própria de cada indivíduo. Conforme os dados acusaram na tabela 35, bem como em análise anterior, nem todos conseguem se organizar e gerir seus estudos. A maioria encontra essa dificuldade devido a diversos fatores, já assinalados na pesquisa, como a falta de tempo, por não conseguir conciliar estudo e trabalho (tabela 35), não ter um lugar e um horário próprios de estudo, entre outros. Entretanto, discorreremos sobre a relevância de fatores externos ao indivíduo, elementos que podem ajudá-lo a construir e alcançar a sua autonomia, como, por exemplo, a organização do curso e do planejamento das atividades; uma integração maior entre as disciplinas; a interação e

mediação entre professores, tutores e alunos de forma efetiva, motivando e instigando os estudantes a pesquisarem e buscarem por conhecimentos por conta própria, indo além do que é solicitado pelos professores e tutores. Através de uma reflexão constante das ações pedagógicas e do processo de aprendizagem, tanto por parte dos docentes quanto aos discentes, é que serão traçados, coletivamente, caminhos para uma “educação para autonomia” (ZATTI, 2007).

5. CONSIDERAÇÕES E NOVOS CAMINHOS A PERCORRER...

A presente pesquisa é resultado do grande interesse e da preocupação pelo desenvolvimento da EaD, principalmente no tocante à autonomia idealizada, exigida, construída e promovida para os estudantes desta modalidade de ensino, que vivenciam o cotidiano de uma educação que ocorre *on-line*.

Mas, de fato, na EaD, em que consiste a autonomia do aprendiz no processo ensino e aprendizagem? O que ela significa e quais as dimensões que ela abarca para ser construída? Foram essas as questões iniciais que me levaram às primeiras investigações sobre o tema central. Desde então, parti do pressuposto de que a autonomia do estudante não corresponde, de fato, à realidade; e, considerando-se que os alunos de educação a distância, como de qualquer outra modalidade, possam construí-la ao longo do curso, a pesquisa objetivou analisar os processos pedagógicos que favorecem a construção da autonomia do aluno na EaD.

Entre as inquietações que surgiram durante a minha docência como tutora a distância e os estudos realizados nos grupos de pesquisa, procurei verificar o que os autores vêm pesquisando sobre a autonomia do aluno de EaD, considerada muitas vezes, na literatura atual, como um pré-requisito para este aluno. Da mesma forma, além de investigar a autonomia no campo teórico, procurei verificar as possibilidades oferecidas pelo Curso de Pedagogia a distância da UAB/UFJF, do qual advém minhas experiências, para a promoção e construção da autonomia do aluno do curso, e, a partir daí, estabelecer as possíveis relações entre a teoria e a prática, buscando responder as principais questões propostas na pesquisa, bem como compreender as possibilidades, o potencial e a efetivação da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem que ocorre *on-line*, (re)conhecendo os indícios que podem propiciar maior efetividade dos recursos e conteúdos do autoestudo, tão frequente nas discussões sobre o tema central desta pesquisa.

Com base nisso, a partir do estudo da literatura corrente e da análise documental realizada, delineando e dialogando com o panorama das discussões em torno da EaD, foi possível investigar e identificar o perfil do aluno desta modalidade e como a autonomia deste aluno vem se configurando ao longo do seu processo de ensino e aprendizado, verificando-se alguns elementos relevantes e constitutivos desta experiência que contribuem de forma significativa para a promoção de um estudo mais autônomo. Tais discussões agregam particularidades de um sistema de comunicação que possibilita a interação, a interatividade e

a mediação entre os sujeitos e que caminham paralelamente às transformações sociais em nível global, exigindo-se a aquisição por parte dos indivíduos de habilidades capazes de assegurar as competências mínimas para o desempenho social, o que vem mobilizando, no nível educacional, os setores público e privado, para atender à demanda. Entretanto, de acordo com Belloni (2009), é importante que esses setores caminhem em sintonia para o desenvolvimento da EaD.

Em países como o Brasil, considerando o baixo poder aquisitivo da população e as limitações constitucionais, o investimento público apenas não será suficiente para o desenvolvimento dos sistemas educacionais; se não houver “sinergia” e cooperação com o setor privado, dificilmente poderá ocorrer a expansão da educação aberta e a distância (*Ibidem*, p. 107).

A EaD vem procurando atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem típicas dessa modalidade; contudo, Belloni (2009) demonstra, em seus trabalhos, uma preocupação quanto ao perfil do aluno de EaD, uma vez que estudos sobre essa modalidade de ensino costumam apresentar a necessidade de um perfil de um aluno autônomo, capaz de buscar seus próprios conhecimentos. Suscitou-se, no entanto, uma compreensão maior a respeito do sentido de autonomia nos processos de formação e produção do conhecimento do estudante adulto.

O estudo da autonomia, a partir dos pressupostos filosóficos e epistemológicos, levou-nos, simultaneamente, ao seu sentido antagônico, a heteronomia. Enquanto autonomia é a condição de o sujeito determinar a própria lei, a heteronomia é a condição de quem é determinado por algo externo a si. Lalande (*apud* ZATTI, 2007, p. 12) conceitua heteronomia como a “condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei a qual se submete”. Dessa forma, não poderíamos deixar de enfatizar a dimensão ética, pois a autonomia envolve a questão do respeito e da dignidade humana, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59 *apud* JUNIOR, 2008, p. 42). Portanto, com relação à formação do estudante autônomo, precisamos não apenas colocá-lo no centro do processo de aprendizagem, mas também respeitá-lo na sua própria condição humana e, assim, pensarmos em uma educação voltada para a promoção da autonomia do sujeito aprendente.

Ao propor a compreensão da concepção filosófica e epistemológica de autonomia, desvelou-se, no decorrer da pesquisa, o entendimento deste termo no campo da educação, em específico na EaD; e verificamos, segundo os autores estudados, que a autonomia pode ser

construída durante a formação do sujeito, dependendo não apenas da vontade e consciência do sujeito em despertar para a própria autonomia, como de outros elementos externos a ele, tais como o perfil e a estrutura pedagógica do curso no qual esteja inserido. A autonomia é, então, reconhecida como emancipação pedagógica e autodeterminação do estudante, o qual tem a liberdade de ser sujeito da educação, participando ativamente do processo de aprendizagem e construção do conhecimento (ABOUD, 2008, p. 19). E, diante disso, “autonomia não é estudar sozinho de forma independente, mas a forma de o aluno entender e regular a si mesmo, considerando a espontaneidade do estudo – tanto na maneira quanto no conteúdo” (*Ibidem*).

A amplitude do significado de autonomia induziu-nos à tessitura de algumas reflexões sobre o termo a partir das concepções de alguns teóricos como Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Durkheim (1858-1917), Piaget (1896-1980) e Paulo Freire (1921-1997), que vêm contribuindo para a sua ressignificação ao longo da história e para a sua relevância no atual universo da EaD.

Em Rousseau, vimos que a autonomia está mais relacionada à ideia de liberdade; enquanto Kant desenvolveu um conceito de autonomia baseado na dignidade humana e no respeito, o que foi fundamental para o desenvolvimento dos sistemas legais, dos sistemas educacionais e da sociedade moderna como um todo (ZATTI, 2007). Nos preceitos de Durkheim, a autonomia relaciona-se à interiorização das normas. Segundo o teórico, a autonomia moral consiste no reconhecimento pessoal da necessidade de cumprir as normas morais da sociedade. Durkheim busca elucidar o sentido de autonomia e heteronomia da vontade a partir do pensamento kantiano, em que a autonomia da vontade, diz Kant, “é o único princípio de todas as leis morais e de todos os deveres a elas conformes; pelo contrário, toda a heteronomia da vontade [...] é oposta [...] à moralidade da vontade” (DURKHEIM, 2008, p. 114-115).

Na visão de Piaget, não se desvincula ética e moral da autonomia, quando se acredita em uma cultura que envolve liberdade e responsabilidade. As faculdades de conhecer, querer e julgar não são inatas, elas resultam de um processo de construção e reconstrução permanente, que decorrem da ação e interação do indivíduo com o meio. Sendo assim, a autonomia é o resultado de um processo de desenvolvimento (ZATTI, 2007, p. 67), e assim entendemos como um processo em construção.

Essa ideia de construção da autonomia do sujeito vai se afirmando em meio às leituras efetuadas, e se consolida mais uma vez ao compreender o sentido de autonomia e heteronomia à luz de Paulo Freire. A pedagogia libertadora freireana supõe um ensino voltado ao diálogo,

à liberdade e a uma busca constante pelo conhecimento participativo e transformador. O ser humano é entendido como sujeito de sua própria aprendizagem, e não como mero objeto passivo e heterônomo diante do saber. Complementando, “a educação possui um papel político na transformação das realidades injustas e opressoras, que aniquilam o homem, que massificam e impõem heteronomias. Daí a importância de uma educação que promova a criticidade” (ZATTI, 2007, p. 78).

Destacamos alguns teóricos como Paulo Freire (1987, 1997), Moran (2010), Peters (2010), Barbero (1997), Lèvy (1999), Papert (1994), Toffler (2001) e Belloni (2009), que tratam dessa nova sociedade da informação que vem se formando nos últimos tempos, na qual emergem novas práticas para uma educação popular contemporânea. Esse contexto exige uma educação cidadã, dinâmica, libertadora, autônoma, consciente e popular que guie o aluno para uma prática discente mais coletiva, mas que desenvolva a autonomia em cada um. Conforme vimos no escopo da pesquisa, a autonomia se constrói no interior do processo de ensino e aprendizagem a partir de situações problematizadoras, onde o ato de aprender não é passivo nem o ato de ensinar se resume em depositar informações, mas é, sim, um processo que acontece no contato do educando com o mundo experienciado, em constante transformação (FREIRE, 1987).

Algumas considerações foram percebidas e expostas na pesquisa, com base nos escritos de alguns autores, a respeito da autonomia do aluno. É notória a importância de se criar meios, estratégias de ensino, com atividades que levem a essa autonomia, e pensar uma metodologia e materiais didáticos que viabilizem esse aprendizado autônomo, tendo o cuidado de não reproduzirmos *as velhas pedagogias com novas tecnologias* (BELLONI, 2009). Como ressalta Linard (2000, p. 3), “não iremos criar ‘propedêuticas’ em autonomia para a EaD (educação a distância). Não temos tempo e não é produtivo. A única solução é integrar a aprendizagem da autonomia no próprio processo, invertendo as prioridades”. Retornamos, então, ao princípio de que, antes de se implantar a técnica ou definir os currículos e programas, deve-se ater primeiramente à responsabilidade e à estratégia pedagógica dos meios de aprender.

Vimos que a educação a distância chega no cenário atual da educação com parâmetros industriais de produção de massa. Nas abordagens de Belloni (2009), vimos que muitos discursos e práticas em EaD têm sido fundados em modelos teóricos provenientes de uma sociedade industrial, cuja economia centrava-se nos paradigmas do fordismo e pós-fordismo. Em consonância com Zatti (2007, p. 78), a educação que promove a autonomia é a que leva à “formação da totalidade do humano”, envolvendo não apenas a capacidade técnico-científica,

como também a formação política, ética e estética. E ainda, segundo este autor, “a educação tecnicista, verbalista, que prima pela memorização mecânica inibe a curiosidade, a criatividade e a criticidade, obstaculizando a promoção da autonomia”; por isso precisamos enfatizar e viabilizar meios para uma educação ativa, instigadora do ato de pensar, de imaginar, de questionar e investigar.

Entendemos que a EaD tem sido indústria em certo modelo, cujo foco está mais na produção de produtos padronizados para viabilizar economicamente cursos a distância; porém abordamos nesta pesquisa que alguns cursos já vêm buscando um modelo mais humanista, evitando os moldes fordistas de ensino, dando mais ênfase ao aluno e aos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem autônoma, sendo o estudante um sujeito ativo e gestor de sua própria aprendizagem. Isso requer que a EaD prime por qualidade, seriedade e coerência em seus projetos educativos, contando com a competência de gestores e educadores capazes de promover o envolvimento dos alunos e criar meios de o aluno aprender com autonomia (MORAN, 2010, p. 129).

Buscamos, dessa forma, mostrar as possibilidades do fazer diferente em EaD, priorizando as práticas mais humanistas e flexíveis, ao trazermos, como campo de nossas investigações, o curso a distância de Pedagogia da UAB/FACED/UFJF. Borges (2010), Bruno (2010) e Teixeira (2010), no bojo de seus artigos, descrevem sobre a implementação deste curso, discorrem sobre sua filosofia, estrutura e os recursos pedagógicos e interativos que oferece, como suporte para se estabelecer a comunicação e interação entre todos os participantes do curso (professores, tutores e alunos).

A partir de algumas leituras realizadas, tais como em Durkheim (2008), Piaget (1977), Vygotsky (2007), Freire (1987, 1997) e Dewey (2010), concluímos que, embora a autonomia na aprendizagem seja um processo de construção individual, ela também se dá a partir das relações, práticas e interações que o estudante estabelece com o meio e com os diferentes sujeitos com os quais se relaciona. Além disso, incorpora as dimensões cognitivas, subjetivas e afetivas do próprio indivíduo. E por ser um processo gerado também de forma colaborativa, compreendemos que o professor tem papel de destaque na construção da autonomia do estudante ao se configurar como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

A partir das abordagens dos diversos autores pesquisados e da análise dos dados da presente pesquisa, constatamos que a autonomia não depende somente do aluno e de suas características individuais; a sua construção depende também de outros elementos: da metodologia adotada, do material didático, do papel do professor e das tecnologias de informação e de comunicação empregadas. Tecemos, portanto, uma reflexão sobre o papel

que cada um desses elementos exerce no processo de ensino e de aprendizagem em EaD, e como contribuem para a construção da autonomia.

É fundamental que o estudante seja assessorado por uma equipe pedagógica capacitada para realizar a mediação dos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem e que esta equipe tenha o conhecimento da pedagogia, do estudo de adultos e do uso das TIC em favor da educação, estando consciente dos novos modos de aprender e de como as mídias podem colaborar para a construção da aprendizagem autônoma em EaD.

Entre outros aspectos, a mediatização é ressaltada por Belloni (2009) ao tratar da metodologia em EaD, pois, retomando a citação da autora, “mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma” (*Ibidem*, p. 64). Portanto, em consonância com Zatti (2007, p. 53), torna-se relevante pensar numa metodologia que leve a uma “educação para a autonomia”. Embora seja um atributo humano próprio de cada um, a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das experiências do indivíduo e da própria liberdade; por isso a educação deve favorecer e propiciar uma formação que seja adequada para que os estudantes possam se fazer autônomos.

É nesta perspectiva que, segundo Borges (2010), o Curso de Graduação em Pedagogia a distância da UAB/UFJF tem procurado se configurar, seguindo uma dimensão mais humanista, onde “a distância deveria ser minimizada pelas possibilidades de interatividade das tecnologias, o que, de certa forma, condicionou a decisão sobre os recursos pedagógicos e o papel dos atores no processo” (*Ibidem*, p. 60).

Percebemos que não apenas o Curso de Pedagogia da UAB/UFJF como outros cursos de EaD vêm flexibilizando suas práticas pedagógicas, ampliando o uso do material didático dos cursos, não se limitando ao uso do material impresso e adotando outros recursos. Tratar sobre o material didático, nesta pesquisa, não implicou discutir sobre o material impresso (ou não) pelos cursos de EaD, mas sobre a diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no processo de ensino, considerando os elementos da interação e da mediação intrínsecos nesse processo, que contribuam para uma aprendizagem mais autônoma. É importante que os conteúdos didáticos sejam previamente selecionados e elaborados, produzindo mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do recurso técnico utilizado, de forma a constituir um documento autossuficiente, possibilitando ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente (BELLONI, 2009, p. 64).

Concordamos com Silva (2010), ao discorrer sobre a atuação do professor, quanto à essencial presença da interação e da interatividade nos espaços de formação dos cursos que se realizam em ambientes *on-line*, incluindo a mediação pedagógica que é realizada pelo professor-tutor nos AVA. Nas publicações de Moran (2009), Silva (2010), Valente (2004), Borges (2010), Bruno (2009; 2010) e demais autores pesquisados, é recorrente a importância da mediação pedagógica em EaD, através da qual o professor deve atuar como um facilitador e motivador da aprendizagem, colocando-se como um elo entre o aprendiz e a aprendizagem.

Conforme já mencionado, ao sairmos de um modelo fordista e centralizado para um sistema mais flexível e descentralizado de cursos a distância, o docente encontrará condições de exercer suas ações pedagógicas de forma mais efetiva, voltadas para um ensino de qualidade que vise à autonomia do aluno. Percebemos, no entanto, que se deve repensar o processo de ensino e aprendizagem em EaD, partindo-se da relação entre os pares e a mediação do professor, considerando as interfaces que viabilizam a comunicação e a aquisição do conhecimento e o uso das tecnologias para a promoção da autonomia dos estudantes. Para que um curso a distância seja de qualidade, “necessitamos que os alunos busquem autonomia, desenvolvam habilidades de estudo individualizado e em grupo, troquem experiências e conhecimentos em atividades grupais e utilizem as novas tecnologias de comunicação e informação” (SOUZA; ROCHA, 2010, p. 101).

Quanto ao papel das TIC em EaD, compreendemos que o uso das tecnologias pode contribuir para a construção da autonomia do aluno e para a eficiência no processo de ensino e aprendizagem. E “a sua utilização na educação se integra numa nova concepção da tecnologia educacional, concebida agora como comunicação educacional” (BELLONI, 2009, p. 104).

Visando maior entendimento do sentido de autonomia em EaD, recorreremos a Peters (2010), que discorre sobre o estudo autônomo em sua obra, alegando que a autonomia perpassa pelo fato de os alunos assumirem maior responsabilidade de seu próprio estudo, adquirindo uma independência de organização do mesmo, considerada a autonomia como própria do perfil do aluno de EaD.

Vale ressaltar que não nos referimos à autonomia como sinônimo dessa independência de organização do próprio estudo, pois dessa forma estaríamos reduzindo o seu sentido. Considerando a complexidade de sua conceituação, também destacamos, no *corpus* da pesquisa, a autonomia intelectual que deve ser desenvolvida no estudante ao longo de seu processo de aprendizagem, ou seja, desenvolver a capacidade de o sujeito seguir a própria opinião, ter criticidade, saber problematizar (ZATTI, 2007, p. 17).

Na literatura corrente, constatou-se que a informação difundida, de forma geral, quanto ao perfil do aluno de EaD é que a média da idade dos alunos está acima dos 25 anos; a maioria é do sexo feminino; possuem uma atividade profissional; estudam em regime de maior solidão e, por isso, devem ser autônomos, capazes de gerir seus próprios estudos.

Com intuito de confrontar tais informações com a realidade, para verificar as possibilidades e o nível de autonomia dos alunos de EaD, fomos aos dados da pesquisa de monitoramento do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, realizada pela coordenação dessa instituição como forma de conhecer melhor o perfil do aluno do curso no início de sua implementação, confrontando-o com as informações da literatura corrente e de pesquisas atuais sobre a EaD, com as entrevistas realizadas com os tutores a distância do referido curso e também com os dados coletados nesta pesquisa, através dos questionários dos alunos. A partir da interpretação, articulação e análise dos dados dos diferentes documentos de pesquisa utilizados, percebemos que não houve grande alteração quanto ao perfil do aluno com o exposto acima. A maioria dos alunos continua na faixa etária entre 25 e 45 anos; no entanto, é crescente o público de alunos mais jovens que procura a modalidade EaD. A grande parte dos alunos adultos ainda encontra dificuldades de interatividade com as mídias, salvo os das gerações mais novas; ainda ocorre a frequência de um público feminino maior, embora já se perceba um pequeno acréscimo do público masculino em relação aos anos iniciais; e a maioria dos alunos exerce alguma atividade profissional.

A opção pela investigação dos hábitos de estudo do aluno do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF contribuiu para a ampliação e complementação dos estudos da presente pesquisa, no sentido de verificar as possibilidades da autonomia do aluno de EaD; se ela, de fato, existe. E, assim, avaliar o nível de autonomia desses alunos no interior do processo de ensino e aprendizagem; se está em construção ou se configura um ideal.

Notamos, através da análise dos dados da pesquisa, que a maioria dos estudantes a distância do curso, e de forma geral, segundo Paul (1990 *apud* BELLONI, 2009, p. 45), está começando a estudar muitos anos após sua última experiência como aluno. Dessa forma, o estudante autoatualizado, conforme diz o autor, é um mito, pois muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem.

Os dados da pesquisa demonstraram que grande maioria dos alunos do curso acaba por estudar sozinha. A impossibilidade de se organizar um estudo coletivo, de interagir com os colegas e professores-tutores, reflete a falta de uma autogestão e de uma precária organização do tempo de estudo e do modo como estudar, reforçando o caráter heterônomo ainda presente nos estudantes. Em contrapartida, ainda que seja uma frequência pequena, os dados também

forneceram indícios de que uma pequena parcela dos alunos busca estudar com um colega ou em grupo, desenvolvendo uma consciência da importância de um estudo coletivo e colaborativo, tão importante e necessário para a construção do conhecimento; o que reforça a ideia de que a autonomia do aprendiz não é somente um produto da independência, mas também da interdependência.

Conforme discutimos em abordagens anteriores, a autonomia do estudante também pode ser construída coletivamente, sendo a interação e a mediação elementos fundamentais do processo de aprendizagem, principalmente em EaD. Por isso, a interação e a mediação devem estar presentes nos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem em AVA, superando essa distância física e influenciando de forma efetiva na construção da autonomia do estudante. Acreditamos que essa questão não se esgotou, ainda é de grande relevância e deve continuar pautando as discussões sobre a EaD entre gestores e educadores que atuam nesta área de ensino.

Os tutores a distância entrevistados mencionaram, de forma unânime, a importância de uma rotina de estudo (quanto ao horário, local e modo de estudo) para a construção da autonomia. E verificamos na análise da pesquisa, cujos dados estão processados, que alguns alunos do curso em questão procuram organizar sua rotina de estudo, criando hábitos que possam contribuir com o aprendizado. E mais uma vez nos remetemos aos argumentos de Peters (2010) sobre o estudo autônomo, pois o autor alega que o estudante desta modalidade pode e deve decidir como irá estudar (como, onde, quando...), configurando-se uma rotina e hábitos de estudo que favoreçam a construção dessa autonomia tão propalada em EaD.

Quanto às questões respondidas pelos alunos com relação à realização das leituras propostas nas disciplinas pelos professores-tutores do curso, bem como as leituras complementares e pesquisas realizadas por conta própria, sejam em livros, revistas científicas ou na internet, percebemos que praticamente metade dos estudantes do curso acompanha todas as leituras, que são imprescindíveis para realizar as atividades; e que ocorre uma tímida frequência de alunos que buscam outras leituras por conta própria, além das indicadas pelos professores-tutores. Outro fato importante que constatamos foi o grande percentual de alunos que poucas vezes (ou nunca) realizam pesquisas em livros; em periódicos, revistas, *sites* de produção científica e em outros recursos como vídeos, entrevistas, filmes etc. Porém, foi grande a frequência dos alunos que realizam suas pesquisas em *sites* que não são tão aconselháveis para o nível acadêmico (Google, Yahoo e Wikipédia), dando-nos indícios de que os estudantes ainda estão condicionados a buscas mais superficiais, talvez pela falta de informação ou de habilidade de acesso aos *sites* de busca acadêmicos.

As informações acima nos levaram a outras indagações que permeiam as questões centrais da pesquisa quanto à autonomia do aluno de EaD. Trago novamente tais questionamentos apontados anteriormente no *corpus* da pesquisa: o que poderia estar impedindo que os demais alunos realizassem todas as leituras? A falta de tempo ou de habilidade dos alunos para efetuarem todas as leituras propostas? Ou seria um excesso de textos a serem lidos em um curto espaço de tempo? São hipóteses que surgiram no desenrolar da análise dos dados e que nos remetem a refletir tanto sobre o modo como os alunos vêm desenvolvendo seus estudos, como também vêm reagindo ao planejamento do curso; e como o planejamento do curso tem buscado atender ao perfil do seu aluno, de modo a favorecer a promoção da autonomia? Os dados não são suficientes para responder a todas essas questões, embora relevantes; caberia uma investigação maior *a posteriori* em pesquisas futuras.

A análise dos dados coletados desta pesquisa levou-nos a refletir não apenas sobre o perfil do aluno de EaD, em específico do Curso de Pedagogia da UAB/UFJF, como também sobre as ações pedagógicas que devem ser repensadas com base neste perfil. Conforme Zatti (2007), a educação que vise a formar para a autonomia precisa motivar os educandos, despertando-lhes a curiosidade e a criticidade, não se baseando na memorização mecânica. Embora o curso não vislumbre com a totalidade dos discentes envolvidos plenamente nas leituras, pesquisas e atividades propostas nas disciplinas, ou por conta própria, conforme mostram os resultados, podemos considerar, todavia, um avanço positivo e otimista, em confronto com os anos iniciais (2007-2009); pois, praticamente, boa parte dos alunos hoje vem tomando mais consciência da importância de tais práticas para uma aprendizagem de maior responsabilidade, eficiência e qualidade, mostrando indícios de certa autonomia em relação à construção do conhecimento e do próprio processo de aprendizagem, autonomia que vem sendo construída ao longo do curso. Isso se dá, no caso do curso analisado, devido ao desenho, esforço e comprometimento da equipe pedagógica para com o curso ao longo desses anos. A qualidade do aprendizado não se dá pela modalidade de ensino, mas pelo “esforço, dedicação e compromisso dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (SOUZA; ROCHA, 2010, p. 101).

Com relação à interação entre os alunos e professores-tutores a distância, constatamos, ao final da análise dos dados, que existe considerável relação dialógica e comunicacional entre os pares, pois verificou-se, nos resultados da pesquisa, uma frequência significativa com que o estudante procura esclarecer suas dúvidas com o tutor e levantar questionamentos sobre as atividades propostas. Em contrapartida, observamos que ainda ocorre uma participação mais passiva por parte dos alunos com relação a apontar novos questionamentos numa

atividade ou propor assuntos e atividades diferentes das apresentadas pelo professor-tutor da disciplina, configurando-se mais uma situação de heteronomia do que de autonomia.

É fato que o Curso de Pedagogia da UAB/UFJF vem flexibilizando suas práticas pedagógicas, adaptando e viabilizando novos e melhores caminhos de se fazer EaD, a partir de experiências que vem desenvolvendo e adquirindo desde a sua implementação, em 2007. Grandes conquistas já foram alcançadas, tem-se fomentado os professores, tutores e alunos a estudos e pesquisas nesta área, de forma a repensar suas ações, mas ainda existem importantes desafios a serem superados, pois derivam de um projeto ainda em construção. Conforme explica Borges (2010, p. 65), “a concepção e realização do curso diversas vezes esbarraram no modelo prevalente das políticas nacionais de Educação a Distância, expresso objetivamente nos moldes de planilhas nos quais os itens de financiamento de cada curso devem ser descritos para apreciação”.

A partir dos estudos realizados, presumimos que a autonomia do aluno de EaD pode ser analisada sob diferentes aspectos, ou seja, suas possibilidades e potencialidades dependem do nível de autonomia ou heteronomia em que o aluno inicia a sua formação. E, para averiguar a presença (ou não) de autonomia, devem ser considerados alguns elementos, já expostos anteriormente, que possam contribuir para a sua construção, tais como a metodologia e o material didático utilizados, o papel do professor-tutor e o uso das TIC nos cursos a distância. Entendemos que a autonomia é um atributo individual de cada estudante e que este poderá se encontrar em situações de autonomia ou de heteronomia, dependendo de como organiza seus estudos e toma consciência da importância de gerir seu próprio processo de aprendizagem.

Portanto, reconhecer o estudante de EaD com plena autonomia ainda é um ideal; porém, percebemos, ao longo das investigações acerca do tema da presente dissertação, que, para reconhecer a autonomia como real, é preciso que a concebamos como um processo em construção ao longo do curso, que não depende somente do aluno, mas requer a consciência de uma “educação para a autonomia” (ZATTI, 2010) por parte dos gestores, professores e tutores em organizar um Projeto Político-pedagógico e um planejamento de curso que contemplem em seus propósitos a promoção da autonomia do estudante.

As discussões não se findam aqui, pois os estudos realizados até o momento deram margem a novas indagações, conforme exposto anteriormente. Acredito que seria proveitoso dar prosseguimento à pesquisa, refletindo a questão da autonomia do aluno de EaD a partir da visão dos gestores, professores e tutores, analisando-a tanto sobre o modo como os alunos vêm desenvolvendo seus estudos, como também vêm reagindo ao planejamento do curso,

pois, de certa forma, verificamos essa autonomia sob a ótica de alguns teóricos e autores especialistas na área de EaD, de alguns tutores a distância e, principalmente, dos alunos.

Pretendemos, com os resultados da pesquisa, apresentar dados e análises que favoreçam estudos posteriores e contribuir, mesmo que modestamente, para o Curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da UFJF no Programa UAB, bem como para o trabalho de outros pesquisadores interessados no tema. Buscamos, portanto, esclarecer algumas inquietações, através de um estudo consistente e sistemático a partir da questão central apresentada – *a autonomia do aluno de EaD* –, de forma que se apresentem (novas) possibilidades para estudantes e profissionais que atuem nessa modalidade de ensino, viabilizando a construção dessa autonomia.

Nas palavras finais, gostaria de ressaltar que, ao tratarmos da autonomia do estudante na Educação a Distância, não falamos de distâncias, mas de presenças: de inclusão, de ação, de interação, de mediação, de respeito, de liberdade, de compromisso, de construção, de cidadania e de outros elementos que precisam estar presentes (não distantes) nos processos de ensino e aprendizagem para que o sujeito se faça autônomo. São caminhos para uma pedagogia da autonomia, inseridos nas palavras sábias de Paulo Freire; e, talvez, meios para que o ideal se torne real.

E, assim, encerro parafraseando Richard Bach (2001), autor de uma história que nos mostra que o ato de aprender é um ato de alçar voos e de amar, é uma jornada capaz de nos levar onde desejamos alcançar, ao encontro daquilo que almejamos conquistar: “Longe é um lugar que não existe”. Devemos, então, pensar a EaD como uma jornada que possa nos levar a uma formação para a autonomia.

REFERÊNCIAS

ABOUD, A. F. Fundamentos da Educação a Distância: a teoria por trás do sucesso. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. (org.). **Por uma educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: Editora da UEMA, 2008, p. 15-29.

ABED. Censo EAD - **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2012.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2006.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. As oportunidades da escola na hora das mídias. In: **Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BACH, R. **Longe é um lugar que não existe**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARBERO, M. J. **Dos Meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

BAUER, W. M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som - um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.78, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008>. Acesso em: 23 dez. 2011.

_____. **Educação a distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BORGES, E. M. As mídias visuais e seus desafios para a escola. In: MIRANDA, S. R. e MARQUES, L. P. **Investigações**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2009.

_____. No lugar da distância, presenças: formação de professores nas redes digitais. In: BRUNO, A. (org). **Tem professor n@ rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 57-66.

_____; SERAFINI, A. M. S.; JESUS, D. P. Materiais pedagógicos, mediação pedagógica e construção da autonomia do aluno em EaD. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Educação a distância no Brasil: a pedagogia em foco*. Uberlândia, UFU, 2012. v. 3. (No prelo).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNO, R. A. Aprendizagem em rede: ampliando campos de formação. In: MIRANDA, S. R.; MARQUES, L. P. **Investigações: experiências de pesquisa em educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

_____; LEMGRUBER, M. S. **A dialética professor-tutor na educação online**: o curso de pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva, 2009, p. 10. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

_____; LEMGRUBER, M. S. Docência na Educação online: professorar e (ou) tutorar? In: BRUNO, A. (org). **Tem professor n@ rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 67-84.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFJF. **Alunos e Tutores – perfil, trajetória e avaliação do curso. Módulos 1, 2 e 3 – UAB I**. Relatório de pesquisa. Juiz de Fora: UFJF, 2009, mimeo.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFJF. **Alunos e Tutores – perfil, trajetória e avaliação do curso de Pedagogia a distância da FAGED/UFJF/UAB – 2007/2009**. Relatório de pesquisa. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DURKHEIM, É. **A educação moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, M. L. R. **A motivação nos adultos**. SINAL, N.º 1, Jul./Ago/Set. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JUNIOR, J. C. B. R. As possibilidades interativas do espaço virtual no contexto da educação a distância. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. (org.). **Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira**. São Luís: Editora da UEMA, 2008, p. 39-50.

LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÈVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINARD, M. **A autonomia do aprendente e as TIC**. Tradução de Maria Luiza Belloni, 2000. Disponível em: <http://www.comunic.ufsc.br/artigos/art_autonomia.pdf>. Acesso em 16 jul. 2010.

MILL, D.; PIMENTEL, N. Institucionalização e políticas públicas em educação a distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias**, 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em 24 ago. 2010.

_____. A gestão da educação a distância no Brasil. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes online**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PONTE, J. P. **Tecnologias da informação e comunicação na formação dos professores: que desafios?** Revista Ibero-Americana de Educación, Septiembre-diciembre, numero 024. Madri, Espanha, 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>>. Acesso em: 25 set. 2010.

PRETI, O. **Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões**. Cuiabá: UFMT/NEAD, 2005. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/principal.php?area=producao_artigo&tipo_producao=3>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. **Estudar a distância: uma aventura acadêmica**. 1 Ser Estudante “a distância”. 3. ed. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

_____. Material Didático impresso na Educação a Distância: experiências e lições apre(e)ndidas. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PRIMO, A. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. São Paulo: Intercom, 2003. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtf0und/404_45.htm>. Acesso em: 17 jul. 2010.

RECUERO, R. **Comunidades Virtuais:** uma abordagem teórica. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional de Comunicação, no GT de Comunicação e Tecnologia das Mídias, promovido pela PUC/RS. Disponível em: <<http://pontomidia.com.br/raquel/teorica.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação.** R. T. Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SILVA, M. (org). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Sala de aula interativa:** educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SOUZA, J. A. G.; ROCHA, M. B. M.. Curso de pedagogia para as séries iniciais FAGED/UFJF: resgatando sua história. In: BRUNO, A. (org). **Tem professor n@ rede.** Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 97-102.

TAILLE, I. de La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** Teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.

TEIXEIRA, B. B.; BORGES, E. M. Desafios da implementação de curso de EaD: a experiência da Pedagogia UAB/UFJF. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. (org.). **Por uma educação sem distância:** recortes da realidade brasileira. São Luís: Editora da UEMA, 2008, p. 199-210.

TEIXEIRA, B. B. Educação a distância: política social e formação de professores. In: BRUNO, A. (org). **Tem professor n@ rede.** Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 13-28.

TOFFLER, A. **A terceira onda:** a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VALENTE, J. A. **Educação a distância:** diferentes abordagens pedagógicas, 2004. Disponível em: <http://www.peabirus.com.br/redes/form/post?topico_id=8811>. Acesso em: 23 set. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WISSMANN, L. Dal M. Autonomia em EaD – uma construção coletiva. In: POMMER, A.; SILVA, E. W.; WIELEWICKI, H. G.; WISSMANN, L. D. M.; VERZA, S. **Educação superior na modalidade a distância** – construindo novas relações professor-aluno. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijui, 2006. Disponível em: <<http://www2.unijui.edu.br/~liaw/Autonomia%20em%20EaD%20.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2010.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMINI DI CONSENSO INFORMATIVO EM ITALIANO

CONSENSO INFORMATIVO

Io, **UMBERTO MARGIOTTA**, Professore e Dottore dell'Università Ca'Foscari di Venezia-Italia, accetto di partecipare alla ricerca del Master della ricercatrice Alessandra Menezes dos Santos Serafini, alunna del Programma di Pos-Graduazione in Educazione dell'Università Federale di Juiz de Fora-MG-Brasile, autorizzandola a divulgare nella sua dissertazione l'intervista realizzata, nel Gennaio 2011, a Venezia, sulla ricerca **La idealizzazione e la realtà: l'autonomia dello studente nella Educazione a Distanza**.

Sono cosciente che il materiale sarà usato come fonte per la ricerca contribuendo con le investigazioni sull'autonomia dello studente di Educazione a Distanza.

Venezia-Italia, Il _____ di _____ del _____.

Firma del Professore

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
(Tradução livre)**

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **UMBERTO MARGIOTTA**, Professor Doutor da Universidade Ca'Foscari de Veneza-Itália, aceito participar da pesquisa de Mestrado da mestranda Alessandra Menezes dos Santos Serafini, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, autorizando-a divulgar em sua dissertação a entrevista realizada, em janeiro de 2011, em Veneza, sobre a pesquisa **A idealização e a realidade: a autonomia do aluno em Educação a Distância**.

Estou consciente de que o material será usado como fonte de pesquisa contribuindo com as investigações acerca da autonomia do aluno na Educação a Distância.

Veneza-Itália, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS TUTORES

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, tutor(a) a distância do Curso de Pedagogia da UAB/FACED/UFJF, aceito participar da pesquisa de Mestrado da mestranda Alessandra Menezes dos Santos Serafini, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, autorizando-a a divulgar em sua dissertação a entrevista realizada sobre a pesquisa **A idealização e a realidade**: a autonomia do aluno em Educação a Distância.

Estou consciente de que o material será usado como fonte de pesquisa contribuindo com as investigações acerca da autonomia do aluno no ensino a distância.

Caso o(a) tutor(a) não permita que se utilize seu nome, será resguardado o anonimato, usando-se pseudônimos para referir-se a ele(a) na redação de textos e no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) tutor(a)

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL REALIZADA COM OS TUTORES A DISTÂNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/FACED/UFJF

1. Qual a experiência do tutor com a Educação a Distância?
2. Na maioria da literatura atual sobre EAD existe a premissa de um perfil de aluno autônomo. Como o tutor entende essa autonomia do aluno nos cursos a distância através dos ambientes virtuais de aprendizagem? (Por que o aluno teria que ser autônomo em EAD?)
3. A partir da sua experiência em educação a distância (EaD) em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que práticas o tutor poderia considerar favoráveis para a promoção da autonomia do aluno em EaD?
4. Como o tutor pensa que essa autonomia do aluno possa existir, ou ser desenvolvida ao longo do curso, considerando os elementos:
 - O material didático e metodologia;
 - O papel do professor e tutor (interação e mediação);
 - O uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).
5. Que hábitos de estudo o tutor considera serem importantes para a construção da autonomia do aluno em EAD? Ou que revelem a autonomia do aluno, quando utilizados pelo estudante?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO NAS TURMAS UAB II e UAB III DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB/FACED/UFJF



TEL. (032)2102-3665 FAX(032) 2102-3665

Este questionário faz parte da pesquisa “**A idealização e a realidade: a autonomia do aluno em Educação a Distância**”, que vem sendo desenvolvida com os alunos da UAB II e UAB III/FACED – Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa está sendo realizada pela mestrandia Alessandra Menezes dos Santos Serafini, sob a orientação da **Profa. Eliane Medeiros Borges**.

Gostaríamos de contar com a sua colaboração no sentido de responder a este instrumento de análise de dados que muito nos ajudará no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Alessandra Menezes dos Santos Serafini

Pesquisadora

QUESTIONÁRIO I – Direcionado aos alunos da UAB II e UAB III/FACED/UFJF – Licenciatura em Pedagogia

Com este questionário, pretendemos dar continuidade ao trabalho de pesquisa que já vem sendo realizado pela coordenação do curso e contribuir com a pesquisa de mestrado que estuda e analisa a questão da autonomia do aluno do ensino a distância no seu processo de ensino e aprendizagem. Seja bastante sincero ao responder as questões. **Sua participação é totalmente espontânea.**

Sua identificação (não obrigatória): _____

Polo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade:

() 18 a 24

() 40 a 44

() 60 a 64

() 25 a 29

() 45 a 49

() 65 a 69

() 30 a 34

() 50 a 54

() 70 a 74

() 35 a 39

() 55 a 59

() mais de 74

1. Com relação à sua formação:

1- É a primeira graduação

2- É a segunda graduação

3- É a segunda graduação, e já tenho especialização.

2. Se for a PRIMEIRA graduação, há quanto tempo terminou o ensino médio?

1- De um a três anos

2- De quatro a sete anos

3- De oito a quinze anos

4- De quinze a vinte

5- Mais de vinte anos

6- Não se aplica

3. Em relação ao seu estudo você:

3.1- Estuda sozinho:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

3.2 Se estuda SEMPRE sozinho é porque:

- 1- Estuda e realiza as atividades melhor sozinho.
- 2- Não gosta de trabalhar em grupo.
- 3- Tem dificuldade de encontrar um local comum para estudar com outros colegas, devido à distância.
- 4- Tem dificuldade de conciliar seus horários com os do(s) colega(s) para estudar *on-line* e/ou presencialmente.
- 5- Não se aplica.

3.3 Estuda com um colega ou em grupo:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

3.4 Se estuda SEMPRE com um colega ou em grupo é porque:

- 1- Busca o apoio dos colegas, de maneira a ter maior segurança para realizar as atividades no ambiente MOODLE.
- 2- Acredita que, estudando em grupo, tem maior clareza dos conteúdos estudados.
- 3- Prefere compartilhar ideias e experiências com o(s) colega(s) a respeito do conteúdo a ser estudado.
- 4- Acredita que, trocando ideias e experiências com outros colegas, aprende mais e melhor
- 5- As tarefas podem ser compartilhadas.
- 6- Acredita que, juntamente com os colegas, consegue ter diferentes visões do mesmo assunto, o que ajuda a melhorar o próprio senso crítico.
- 7- Todas as opções acima.
- 8- Não se aplica.

4. Você tem uma rotina de estudo?

- 1- Sim, sempre organizo e planejo meus estudos.
- 2- Em parte. Início o semestre com uma rotina de estudo, mas não consigo mantê-la até o final.
- 3- Não, nunca organizo uma rotina de estudos.

5. Em relação ao local de estudo, você:

- 1- Tem um lugar único para estudar.
- 2- De vez em quando, busca um lugar único para estudo.
- 3- Não tem um lugar único para estudar.

6. Em relação a um horário fixo de estudo, você:

- 1- Tem sempre um horário próprio para estudo.
- 2- De vez em quando, organiza um horário próprio para estudo.
- 3- Não tem um horário próprio para estudo.

7. Quanto ao seu hábito de estudo, em relação ao horário, você estuda geralmente:

- 1- De manhã
- 2- De tarde
- 3- À noite
- 4- Tarde da noite, depois do trabalho
- 5- Em diferentes momentos do dia

8. Quanto ao seu hábito de estudo, em relação à leitura, você:

8.1 Realiza todas as leituras propostas nas disciplinas:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

8.2 Faz as leituras complementares, quando propostas pelos professores-tutores:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

8.3 Busca outras leituras por conta própria, além das indicadas nas disciplinas:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

9. Quanto ao seu hábito de estudo, em relação à pesquisa, você:

9.1 Realiza pesquisas, que complementem o conteúdo das disciplinas, em livros:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

9.2 Realiza pesquisas, que complementem o conteúdo das disciplinas, em periódicos e revistas científicas:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

9.3 Realiza pesquisas, que complementem o conteúdo das disciplinas, na internet (em sites de busca como Google, Yahoo, Wikipédia e outros):

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

9.4 Realiza pesquisas, que complementem o conteúdo das disciplinas, na internet (em sites de produção científica, como: Scielo, Portal de periódicos da Capes e outros):

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

9.5 Realiza pesquisas, que complementem o conteúdo das disciplinas, em recursos como vídeos, filmes, entrevistas e outros:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

10. Você tem acesso a livros através:

Assinale com um X até **duas** opções:

- 1- Somente da biblioteca do polo.
- 2- Somente da biblioteca da cidade.
- 3- Não há biblioteca no polo e na cidade.
- 4- Das bibliotecas do polo e da cidade.
- 5- Da compra de livros.
- 6- De *downloads* gratuitos na internet
- 7- De bibliotecas, da compra de livros e da internet.

11. Quanto à sua interação com o tutor a distância, na plataforma, com que frequência você:

11.1 Procura tirar suas dúvidas com o tutor:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

11.2 Faz somente o que é pedido numa atividade, sem questionar:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

11.3 Aponta novos questionamentos numa atividade de fórum:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

11.4 Propõe assuntos e atividades diferentes das apresentadas pelo professor-tutor da disciplina:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Poucas vezes
- 4- Nunca

12. Você teria algo a acrescentar sobre o seu modo de estudar?

Obrigada pela sua colaboração!

Grande abraço,

Alessandra M. S. Serafini.

ANEXOS

ANEXO A – INTERVISTA CON IL PROF. DR. UMBERTO MARGIOTTA, DELLA UNIVERSITÀ CÀ FOSCARI DI VENEZIA – ITALIA. IN GENNAIO 2011.

Per Alessandra Menezes dos Santos Serafini

Prof. Margiotta: È un libro che è appena uscito, mi porti 2 copie di MIFORCAL. Abbiamo messo a punto un sistema di formazione universitaria degli insegnanti in America Latina: Argentina, Brasile, Paraguay e Cile. È andato molto bene, è uscito il volume e li troverà dei saggi in Italiano Spagnolo e Portoghese. Ecco! A posto, sono qui.

Alessandra: Adesso sto facendo in Juiz de Fora, a Minas Gerais, una ricerca su Educazione a Distanza.

Prof. Margiotta: A Minas Gerais, dove c'è la professoressa Dore? [...]

Alessandra: E la mia ricerca è praticamente dell'Educazione a Distanza, o di *e-learning* come la chiamate?

Prof. Margiotta: È FaD sì; è *e-learning*, formazione a distanza... Insomma va bene.

Alessandra: Il fuoco della mia ricerca è... Come nella letteratura corrente si parla di un alunno autonomo; e di un profilo di un alunno che sia autonomo. E mi è venuta questa domanda in mente, se è una realtà o una idealizzazione di questa autonomia. Perché io lavoro come tutora on line [...].

Prof. Margiotta: Ma dove, in Brasile? Fa la tutor on line.

Alessandra: Faccio la tutor a distanza nel corso di pedagogia, in questa Università e io sto facendo il master dall'anno scorso, iniziato nel 2010 e lo concluderò nel 2012. E questo è il momento della ricerca sul campo; fare interviste con i professori; elaborazione dei questionari etc.

Prof. Margiotta: Stavo cercando proprio i documenti su... Noi abbiamo un portale che si chiama **Univirtual**, che abbiamo così sviluppato, dove il portale è multiplatforma, poi abbiamo MOODLE... E DRUPAL per tutti gli aspetti comunicativi, poi abbiamo altre due piattaforme ma non mi viene il nome, quindi sono quattro piattaforme. Poi, abbiamo il blog, con cui intercettiamo la *blogosfera*; stiamo per attivarci anche con twitter e facebook; la missione di questo centro è la formazione continua del personale scolastico e la formazione dei formatori; questi sono i nostri obiettivi.

Noi li raggiungiamo, sia facendo ricerche di sviluppo sulla materia, come partecipando alle gare per finanziamenti del fondo europeo; abbiamo progetti con l'unione; e facendo *master course*, che non sono i master come i vostri, ma... Sono i corsi di un anno, sono i master professionali e di specializzazione, di uno o due anni, e i corsi di formazione di aggiornamento. Allora utilizziamo moltissimo la formazione on line, privilegiamo molto una modalità, che è la modalità *Blender* – in parte on line e in parte presenziale. Perché abbiamo visto che la modalità *Blender* è quella più significativa e [...].

(Il professore Margiotta mostra sul computer lo schema del Portale Univirtual)

Prof. Margiotta: Ecco, per sintetizzare trova tutto il materiale che abbiamo in inglese ed in italiano sul modello formativo – Quadrifoglio. Perché lei mi ha parlato dell'autonomia del soggetto. È possibile davvero? Io ho una esperienza dopo aver formato circa 19.000 persone, non siamo qui da oggi, sono 10 anni che ci lavoriamo. Abbiamo formato 12.000 insegnanti secondari specializzati, in questi 10 anni, e altri 7.000 tramite master professionalizzanti e corsi di formazione, raggiungendo quota 19.000 formature. E con questa modalità *on-line Blending* abbiamo sempre avuto alti tassi di soddisfazione, un grande lavoro, perché formare *on-line* vuol dire far studiare di più... e accompagnare di più. Abbiamo formato 365 tutor *on-line*, quindi li abbiamo formati e certificati, e abbiamo elaborato anche in due volumi, un profilo professionale del tutor *on-line*. Iniziamo a lavorare nella formazione universitaria superiore a distanza con *e-learning* e il *Blending* di *e-learning*. Poi... però volevo andare al modello Quadrifoglio. Lo abbiamo chiamato Quadrifoglio, è un brevetto che noi abbiamo creato. Per raggiungere l'autonomia del soggetto che studia, ogni azione formativa deve essere strutturata, quanto alla traccia un *design* per assicurare il passaggio ciclico continuo attraverso queste quattro fasi. Quindi i materiali didattici devono essere organizzati in modo tale da rispettare queste quattro tappe e le azioni dei tutors on line idem, le verifiche idem, mi sta seguendo[...]. Come una sorta di spirale.

Allora, la prima parte è l'Informazione. Cioè io attraverso il download invio i materiali, lei scarica i materiali e li studia. Noi abbiamo un'abitudine che i materiali che mandiamo hanno un ciclo di vita di una settimana. Per cui lo studente è obbligato, ricevendo il lunedì mattina il materiale di un modulo o unità didattica, entro le ore 24 del sabato, deve mandare tutte le verifiche al suo tutor *on-line*. Ma a partire dal martedì della stessa settimana il tutor *on-line* inizia a dialogare con ognuno dei corsisti della sua classe e comincia a fare i moduli di verifica, per vedere se l'informazione è corretta, se ci sono dubbi, se ci sono problemi di comprensione, o se ci sono problemi di lessico, quindi problematizza la comprensione. Questo è il primo livello.

Dopo di che tra il mercoledì ed il giovedì della settimana il tutor on line attiva con la classe un forum che diventa un laboratorio. Cioè nel forum si problematizzano tutti i concetti di quell'unità, di modo tale che ci sia una comprensione allargata e una discussione orizzontale; quindi una copartecipazione all'apprendimento, d'accordo? Questa parte la chiamiamo di Laboratorio perché è un laboratorio in senso logico, non in senso fisico.

Dopo di che arriva la verifica. E la verifica la facciamo in questo modo: il giovedì, dopo il forum, il tutor *on-line* consegna le prove di auto verifica dei ragazzi per quell'unità. Ha capito? Noi abbiamo le verifiche o prova finale, ma ogni modulo ha la sua auto verifica attraverso esercizi, attraverso approfondimenti, attraverso quesiti etc. Proprio su quella unità concettuale, di modo tale che lui (l'alunno) abbia raggiunto l'apprendimento; tutto questo tra giovedì e venerdì. Il venerdì sera il tutor manda al ragazzo la vera e propria verifica per valutare se durante tutto il percorso (del quadrifoglio) l'allievo a personalizzato tutto l'apprendimento. Cioè se ha iniziato a generare nuovi collegamenti con nuovi argomenti o ha avuto delle idee o ha fatto degli accostamenti. Magari strampalati, ma insomma si è applicato.

Alessandra : E l' autonomia arriva a questo punto...

Prof. Margiotta: Esattamente! Con la personalizzazione abbiamo l'autonomia. Allora, questo noi facciamo in modo che si determini in ogni unità e poi via via a livello di modulo e di corso, questo è il nostro mondo per raggiungere l'autonomia. Ha capito?

Alessandra: Questo va all'incontro di quello che io ho già in mente...

Prof. Margiotta: Dietro a questo modello quadrifoglio, perchè é fatto di quattro foglie, il quadrifoglio é una pianta che da fortuna e che é rara [...]. Dietro a tutto ciò, in parte ci sono le teorie del socio-costruttivismo con Brunner e Schubert etc. E dall'altra l'apprendimento dell'adulto con Colbert etc...

L'ho inventato io, poi lo abbiamo elaborato [...].

Cosí abbiamo focalizzato una modalitá che diventa comune a tutti; costruisco il materiale docente in un certo modo; opero come tutor on line in un certo modo; costruisco tutte le prove di verifica e di monitoraggio in un certo modo... Perchè ho presente questo esempio (Il Prof. Margiotta mostra il *Quadrifoglio* nel monitor del computer).

Attraverso un indirizzo email le mando il materiale.

Alessandra: Io ho preparato delle domande per Lei...

Prof Margiotta: Io leggo il portoghese perchè dopo varie esperienze, tra le quali una bella palestra a Santa Caterina, in Brasile, con dei lucidi, dove la platea interagiva con domande ed io rispondevo. Io a queste domande se mi da una settimana di tempo le rispondo diffusamente, magari mettendo anche dei link sulla nostra produzione, il materiale sta diventando tanto che occupa tempo.

[...]

Prof. Margiotta: Alunni e giovani ricercatori che lavorano e hanno prodotto un quaderno *on-line* sul modello didattico e formativo (*e-learning*), che é quello che abbiamo sperimentato nella scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti, quindi ha tutto qui sul site. Poi ho scritto io sul SIS *on-line*, e ci sono una infinitá di materiali, dipendendo dalle unitá didattiche, abbiamo già 42 ricerche e non le hanno ancora postate tutte. Realmente cé un infinitá di materile per la ricerca. Se mi da una settimana le invio al suo indirizzo, senza alcun problema.

Alessandra: Io parlo del materiale didattico, del ruolo del professore e delle tecnologie di informazione e di comunicazione. Vede, la mia ricerca e il Quadrifoglio sono quasi uguali... solo manca la verifica nella mia ricerca, perché della verifica ne parlerò in un altro momento...

Prof. Margiotta: Dopo la verifica é la personalizzazione, nella societá della conoscenza abbiamo bisogno di soggetti creativi e autonomi e tutto passa attraverso della personalizzazione dell'apprendimento.

Alessandra: Io faccio un passo indietro nella storia per procurare le radici dell'autonomia... Ho cominciato con Rousseau, Durkheim perchè parlo anche dell'eteronomia.

Prof. Margiotta: Durkheim va bene attraverso la filosofia e la sociologia soprattutto della educazione. E Piaget va bene ma non per questo modello, qui é meglio Brunner perchè Piaget é troppo logicista. Va bene la parte di Piaget che ha fatto la provazione del simbolo della mente del fanciullo, ma il resto no. Invece Brunner funziona sulla sintesi tra Piaget e Vygotsky, é li il punto. Rousseau vale solo per il richiamo al naturalismo, per l'autonomia le serve John Dewey padre della pedagogia americana, scuola di Chicago. Brunner voi probabilmente conoscete il primo Brunner, quello che critica Dewey, ma é meglio l'ultimo Brunner che studia i processi di simbolizzazione nel bambino, che si confronta con Vygotsky e Piaget. E alla fine scieglie Vygotsky. Ecco perchè quando dico il sociocostruttivismo penso

all'ultimo Bruner, a Schubert, dopo 65 con la teoria dell'apprendimento significativo, quando un apprendimento diventa significativo per l'alunno... E la risposta è?

Alessandra: La costruzione del conoscenza, in modo significativo che leva alla Personalizzazione.

Prof. Margiotta: Bravissima.. allora ci siamo intesi. Dewey, Bruner e Schubert, questi sono i nomi, va bene? Io le consiglio Dewey, poi per erudizione se vuole presenta anche Rousseau. L'Emilio di Rousseau è un esperimento mentale. Come potrebbe essere se prendessimo il bambino e lo educassimo secondo natura, questo è l'enigma, è un esperimento mentale! [...]

ENTREVISTA COM O PROF. DR. UMBERTO MARGIOTTA, DA UNIVERSIDADE CÀ FOSCARI DE VENEZA – ITÁLIA. EM JANEIRO DE 2011.

Por Alessandra Menezes dos Santos Serafini
(Tradução livre)

Prof. Margiotta: [...] É um livro que acaba de sair, tem 2 cópias do MIFORCAL. Nós desenvolvemos sobre um sistema de formação universitária de professores na América Latina: Argentina, Brasil, Paraguai e Chile. Correu muito bem, saiu e eles vão encontrar o volume de ensaios em Italiano, Português e Espanhol... Pronto! Aqui estou!

Alessandra: Agora... Eu estou realizando, na Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, uma pesquisa sobre a Educação a Distância.

Prof. Margiotta: Em Minas Gerais, onde está a Professora Dora? [...]

Alessandra: E a minha pesquisa é em Educação a Distância, ou e-learning como vocês a chamam?

Prof. Margiotta: É FaD, é e-learning, formação a distância... Bem, tudo bem.

Alessandra: O foco da minha pesquisa é ... Como na literatura atual fala de um aluno autônomo, e um perfil de um aluno que seja autônomo. E eu tenho essa pergunta em mente, se é uma realidade ou uma idealização dessa autonomia. Porque eu trabalho como tutora *on-line* [...].

Prof. Margiotta: Mas onde, no Brasil? Como tutora *on-line*?

Alessandra: Eu trabalho como tutora de um curso a distância nesta Universidade e estou fazendo meu primeiro ano de mestrado, que começou em 2010 e se concluirá em 2012. E este é o momento da pesquisa de campo, para fazer entrevistas com professores, desenvolvimento de questionários etc.

Prof. Margiotta: Eu estava procurando por documentos e... Temos um portal chamado **Univirtual**, que temos desenvolvido, um portal que é multiplataforma, então nós temos o MOODLE... E DRUPAL para todos os aspectos comunicativos, então temos duas plataformas mais, mas eu não entendo o nome, portanto são quatro plataformas. Então, temos o blog, com o qual interceptamos a *blogosfera*; estamos por ativar com o Twitter e Facebook; a missão deste centro é o treinamento do pessoal da escola e da formação de formadores; estes são nossos objetivos. Nós os alcançamos, seja fazendo uma pesquisa sobre o desenvolvimento deste tema; como participando na licitação de financiamentos do fundo europeu; temos projetos com a União; e fazendo curso de mestrado, que não é o mestrado como o de vocês, mas.... Estes são os cursos de um ano, são mestrados de especialização e profissionais, de um ou dois anos, e os cursos de atualização profissional. Então nós usamos vários treinamentos *on-line*, privilegiando muito uma modalidade, que é a *Blender* – parte *on-line* e parte presencial. Porque temos visto que a modalidade *Blender* é aquela mais significativa e [...].
(O Professor Margiotta mostra no computador o esquema do Portal Univirtual)

Prof. Margiotta: Aqui, para sintetizar, você encontra todo o material que temos em Inglês e Italiano sobre o modelo de formação - *Quadrifoglio*. Porque você me falou sobre a autonomia do sujeito. É possível realmente? Eu tenho a experiência de ter treinado mais de 19.000 pessoas, não estamos aqui desde hoje, mas desde 10 anos que trabalhamos. Nós formamos 12.000 professores secundários especializados nestes 10 anos, e outros 7.000 através de master profissional e curso de formação profissional, atingindo 19.000 formaturas. E com essa modalidade *on-line Blending* sempre tivemos altos índices de satisfação, um grande trabalho, porque formar *on-line* significa estudar mais ... e acompanhar mais. Nós treinamos 365 tutores *on-line*, então temos treinado e certificado, e também elaborado em dois volumes, um perfil profissional de um tutor *on-line*. Começamos a trabalhar na formação universitária à distância com *e-learning* e com a modalidade *Blending* de *e-learning*. Depois... Eu queria ir para o modelo *Quadrifoglio*. Nos o chamamos de *Quadrifoglio*, é uma patente que criamos. Para alcançar a autonomia do sujeito que estuda, cada ação de formação deve ser estruturada quanto a seguir um desenho para assegurar a passagem cíclica, contínuo através destas quatro etapas. Assim, os materiais didáticos devem ser organizados de modo a respeitar estas quatro etapas e as ações dos tutores *on-line idem*, as avaliações *idem*, está me seguindo [...]. Como uma espécie de espiral.

Então, a primeira parte é a **Informação**. Então, eu, através do download, envio os materiais e você baixa os materiais e os estuda. Nós temos um hábito que os materiais enviados têm uma vida útil de uma semana. Com isso, o aluno é obrigado, recebendo o material do módulo ou da unidade, na manhã de segunda-feira, e dentro de 24 horas do sábado, deve enviar todos as avaliações para o seu tutor *on-line*. Mas a partir da terça-feira da mesma semana, o tutor *on-line* começa um diálogo com cada um dos alunos de sua turma e começa a fazer formas de verificação para averiguar se a informação está correta, se há dúvidas, se existem problemas de entendimento, ou se houver problemas de vocabulário; e então, problematiza a compreensão. Este é o primeiro nível.

Depois disso, entre a quarta e a quinta-feira dessa mesma semana, o tutor *on-line* ativa com a turma um fórum, que se torna um laboratório. O assunto do fórum é a problematização de todos os conceitos daquela unidade, de modo tal que haja uma compreensão ampla e uma discussão horizontal; então, uma cooperação no aprendizado. Está de acordo? Esta parte a chamamos de **Laboratório**, porque é um laboratório em senso lógico e não em senso físico.

Até que chega a **Avaliação**. E esta avaliação é feita desta forma: na quinta, após o fórum, o tutor *on-line* entrega as provas de auto-avaliação dos alunos para esta unidade. Entendeu? Nós temos avaliação ou provas finais, mas cada módulo tem a sua própria auto-avaliação através de exercícios, através de aprofundamentos e através de questões etc. Exatamente, nesta mesma unidade conceitual, de tal modo que o aluno tenha alcançado o aprendizado; e tudo isso entre quinta e sexta-feira. Na sexta à noite, o tutor manda para o aluno a avaliação propriamente dita, para verificar se, durante este percurso (do *Quadrifoglio*), o aluno tem personalizado todo o aprendizado, ou seja, se começou a criar novas articulações com novos argumentos, ou tenha tido novas idéias ou criado novas aproximações. Mesmo que não sejam tão perfeitos, mas que demonstre sua aplicação.

Alessandra: E a autonomia chega a esse ponto...

Prof. Margiotta: Exatamente. Com a **Personalização** temos a autonomia. (o quarto nível do *Quadrifoglio*)

Então, fazemos de modo que isso aconteça em cada unidade e, depois, por cada nível de módulo e de curso, esse é nosso mundo para alcançar a autonomia.

Alessandra: Isso vem ao encontro do que eu já tinha em mente...

Prof. Margiotta: Por trás desse modelo *Quadrifoglio*, porque é feito de quatro folhas, o *quadrifoglio* é uma planta que dá sorte e que é muito rara [...]. Por trás de tudo isso, em parte existem as teorias do socioconstrutivismo com Brunner, Schubert etc. E do outro lado o aprendizado do adulto com Colbert etc.

Fui eu quem o inventou, depois o elaboramos [...].

Assim focalizamos uma modalidade que se torna comum para todos; construindo um material docente de certa forma; operando como tutor *on-line* de certa forma; construindo todas as provas de avaliação e de monitoramento de certa forma... Porque tenho presente este exemplo (o Prof. Margiotta mostra o *Quadrifoglio* no monitor do computador).

Com o endereço eletrônico lhe enviarei todo o material.

Alessandra: Eu preparei algumas perguntas para o professor.

Prof. Margiotta: Eu entendo o português porque após várias experiências, entre as quais uma bela palestra em Santa Catarina (Brasil), com transparência e vários materiais, com interação com o público com perguntas e eu tive que respondê-las. Eu, sobre as suas perguntas, se me der uma semana de tempo, responderei amplamente, podendo acrescentar também vários links sobre a nossa produção, sendo que o material está crescendo muito e toma muito tempo.

[...]

Prof. Margiotta: Alunos e jovens pesquisadores que trabalham têm produzido um caderno *on-line* sobre o modelo didático e formativo (*e-learnig*) que é o que temos experimentado na escola de especialização para a formação de professores, então vai encontrar tudo isso no site. Além disso, eu escrevi no SIS *on-line* e tem uma infinidade de materiais, dependendo das unidades didáticas, temos já 42 pesquisas e, todavia, não foram todas postadas. Realmente há uma infinidade de material para pesquisa. Dando-me uma semana, enviarei para você todo o material, sem problema algum.

Alessandra: Eu falo, na minha pesquisa, do material didático, do papel do professor e das tecnologias de informação e comunicação. Veja, a minha pesquisa e o *Quadrifoglio* sono quase iguais... Falta somente a avaliação na minha pesquisa, pois sobre a avaliação falarei em outro momento...

Prof. Margiotta: Após a **Avaliação** temos a **Personalização**, na sociedade do conhecimento precisamos de sujeitos criativos e autônomos e tudo passa através da personalização do aprendizado.

Alessandra: Eu volto um pouco na história em busca da origem do termo autonomia... Iniciei com Rousseau, Durkheim, pois falo também sobre a heteronomia.

Prof. Margiotta: Durkheim está bem através da filosofia e, sobretudo, na sociologia da educação. E Piaget está bem, porém neste modelo. Aqui é melhor Brunner, porque Piaget é segue muito a lógica. Vai bem a parte de Piaget que trata da simbologia da mente da criança, mas o restante não. Ao invés, Brunner está bem na síntese entre Piaget e Vygotsky, aqui que se encontra o foco. Rousseau vale somente para a linha do naturalismo, para a autonomia você precisa de John Dewey, pai da pedagogia americana, da escola de Chicago. De Brunner, vocês provavelmente conhecem o primeiro Brunner, aquele que criticava Dewey, mas seria melhor o último Brunner, que estudou os processos da simbolização na criança, que se confronta com Vygotsky e Piaget. E ao final, opta por Vygotsky. Por isso, que quando falo do

socioconstrutivismo penso no último Bruner, e no Schuber, após 1965, com a teoria do aprendizado significativo, quando o aprendizado se torna significativo para o aluno... E a resposta é?

Alessandra: A construção do conhecimento de modo significativo, que leva à **Personalização**.

Prof. Margiotta: *Bravissima!* Então, estamos de acordo. Dewey, Bruner e Schubert, estes são os nomes, está bem? Eu aconselho a você Dewey, porém se quiser impressionar pode apresentar também Rousseau. O *Emmilio* de Rousseau é uma experiência mental. Como seria se pegássemos uma criança e a educássemos segundo a natureza, este é um enigma e é uma experiência mental! [...]