

AUTONOMIA E DIALOGIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APROXIMAÇÕES CRÍTICAS

ROMÃO, E. S. (UFS), elianaromao@uol.com.br
OLIVEIRA, M. O. M. (UNEB), oliviamattos@terra.com.br

RESUMO.

A presente pesquisa parte da premissa de que “só o diálogo comunica”, e, com efeito, só mediante a intercomunicação que a possibilidade de, numa relação de (sim)patia e de afeto, a educação se revela. Pensar sobre o princípio da autonomia aliado a dialogia ainda é um desafio para a educação - seja de perto, seja, em especial, de longe. A tensão aumenta quando o imperativo estudar com independência ainda não foi assimilado nem pelo aluno, nem pelo professor. O presente estudo mostra a necessidade de entender de que autonomia estamos falando, ressaltando uma alerta, a saber: A questão não é identificar quem exerce ou não autonomia, mas pensar em que grau ela se dá e se esse aluno que parece agir com autonomia sabe lidar adequadamente com o campo de possibilidades e exercer a autonomia com dialogia ocupando seu espaço para além da aula potencializada pelas TIC.

Palavras-chave: EAD, Autonomia, Dialogia, Estudo Independente.

AUTONOMY AND DIALOGY IN DISTANCE EDUCATION: CRITICALS APPROACHES

ABSTRACT.

The present research is based on the premise that "only the dialogue communicates," and, with result, only by the intercommunication that the possibility of, a relationship of a sympathy and affect, the education is revealed. To think about the principle of autonomy associated to the dialogy is still a challenge for the education – whether near, whether, in a special far. The tension increases when the imperative to study with independence has not yet been assimilated neither by the student, neither by the teacher. This study shows the necessity to understand that what autonomy we are talking about and detaching a warning, as follows: The issue is not identify who practise or not the autonomy, but to known in what degree the autonomy happens and if that student who seems to act with autonomy learns to work with the range of possibilities to exercise the autonomy with dialogy and occupying his space beyond the classroom quadrature potentiated by ICT

Keywords: YEA, Autonomy, dialogy, Independent Study.

INTRODUÇÃO: fragmentos históricos

Vês aqui, hoje tenho proposto... o bem... e o mal.
(...)Preparar-te-ás o caminho;(...), Ponho em ti(...), a
bênção e a maldição(...), portanto, te dou a ordem.
(Deuteronômio 30:15 e 19 e Gênesis 4:7)

A palavra de ordem para entrar no mundo e extrair de si mesmo “o bem”, a condução do próprio destino e responder por suas conseqüências vêm de longa data. Se é certa a crença no potencial humano para extrair de si a felicidade, fazer sua própria história e construir sua autonomia, não é certo, todavia, atrelar o desenvolvimento dos recursos de que é capaz tão somente a si mesmo, pois que nem sempre sua (in)felicidade e realizações dependem unicamente do homem. Entrar no mundo, apropriar-se dele e de si no mundo mediante suas possibilidades e de acordo com suas capacidades, é preciso. O Livro Sagrado, todavia, não as colocou no ser humano prontas e acabadas. Sentir-se satisfeito e acabado talvez sejam as maiores armadilhas contra sua própria educação. Kant (2002), Freire (2005), Cortella, (2006), entre outros, aproximam-se frente ao incômodo gerado pela “monotonia existencial”. A satisfação amortece, encerra, acaba e aquele que se julga acabado “está, pronto, porém, para morrer”. Educar-se e tornar-se tanto mais cuidadoso, civilizado, ético, preparado e humano é dever, para além do Estado, de todo aquele que nasceu potencialmente humano. Eis o maior e o mais (in)tenso desafio inerente ao homem – a educação - seja de perto, seja de longe. Sabe-se que se de perto é complexo quanto mais à distância, sobretudo, quando marcas polêmicas estão imiscuídas na sua história.

Em meados do século XIX, Instituições foram criadas pelo Estado para a “instrução, formação e educação de seus cidadãos.” Não foi, porém, esta intencionalidade que prevaleceu, mas pretendia-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensinamentos pudesse ganhar dinheiro e, assim, “ter lucro”. O surgimento da EAD, embora tenha sucedido experiências sem este fim, foi marcada por motivos economicistas. As marcas que a distingue dos demais caminhos de formação não param por aí. Seu método, ainda hoje potencializado por tecnologias tradicionais, também lhe conferiu traços distintos. A EAD se consagrou como alternativa utilizada pela educação não formal, valendo-se do correio para realizar contatos com alunos, transmitindo-lhes informações e recebendo destes, “respostas às lições propostas.” Outro aspecto que se mantém

desde suas primeiras experiências e que marca a concepção de EAD no mundo inteiro decorre da utilização da EAD na educação convencional de modo a tornar acessível a interessados moradores “em áreas isoladas” ou sem condições de freqüentar regularmente a escola convencional no período regular. Isso lhe conferiu a imagem de educação de “segunda categoria”, de “baixo custo”, “coisa de pobre”, “primo pobre” e “para pobre”. Esta imagem, todavia, não inibiu o crescimento da EAD nos cinco continentes e em mais de 80 países com experiências de elevado padrão de qualidade. De acordo com Peters (2001, p. 252), pelo menos cerca de cinquenta projetos consistentes poderiam ser enumerados. Para o autor são didaticamente profícuos aqueles que “exercem conscientemente determinadas funções no todo do sistema do ensino a distância” (Ib.). No Brasil, embora ainda longe de ser referência em EAD, tem um crescimento vertiginoso. De acordo com censo realizado no período de 2003 a 2006, divulgado por Guimarães (2006), o número passou de 52 para 349, o que mostra um aumento de 571%. A mesma fonte destaca que o crescimento do número de estudantes em cursos de EAD também superou as expectativas – de 49 mil em 2003 passaram para 207 mil em 2006, o que equivale a um aumento correspondente a 315%.

Em 1971, na Universidade Aberta da Grã-Bretanha, por meio de correios, tvs, cursos intensivos periódicos programas à distância, foram implantados como um modelo respeitado e posto, apesar de sua especificidade, em pé de igualdade aos modelos oferecidos por cursos presenciais. Do ponto de vista da didática, conforme Peters (2001), a *Open University* foi pioneira, em razão da implantação de uma forma de estudo que não existia antes nem na Europa, tampouco em outras partes do mundo. Importa destacar, todavia, a importância histórica da *University of South África*, a mais “antiga das universidades à distância.” Embora tenha suas raízes no século XIX somente em 1946 essa universidade voltou-se ao trabalho docente, e, nas décadas de 50 e 60, consolidou sua estrutura didática por correspondência, válida até os dias atuais. Até 1970, foi a única universidade a distância “autônoma no mundo inteiro.” A experiência africana não abriu a universidade para trabalhadores adultos na intenção de conceder-lhes uma segunda chance. A grande maioria de seus alunos, similar ao Brasil, jamais teve uma primeira chance para ingressar na formação superior. Pelo contrário. Um país de rigorosa segregação racial, essa universidade encontrou-se, desde o início, diante do

desafio de abrir suas portas aos negros, aos quais foi negado o estudo nas universidades “brancas” em decorrência da política do *apartheid*, pois que por razões econômicas não podiam freqüentar aquelas universidades destinadas a africanos, indianos e mestiços. (PETERS, 2001)

As intenções típicas das Universidades à distância, qual seja, ampliar, em termos gerais, oportunidade para realização do curso superior a partir da flexibilização do tempo e espaço, adquiriu uma especial urgência aliada a uma elevada importância. Assim, a universidade africana destaca-se não apenas por sua razão histórica, mas, sobretudo, em razão de oportunizar, a primeira chance de oferecer formação superior à grande maioria de seus estudantes. Na *University of South Africa* foram admitidos candidatos de “todas as raças”, mesmo na época mais crítica da política do *apartheid*. Jovens políticos estudaram, parte deles clandestinamente, nessa universidade. O mais famoso deles foi Nelson Mandela. Por ocasião de uma entrevista atribuiu aquela universidade uma “grande janela de oportunidades” não apenas para ele, mas, segundo o aluno famoso, “para muitíssimos sul-africanos de todas as cores.”

Sim, minhas qualificações acadêmicas me foram dadas pela UNISA. O estudo, especialmente na prisão, foi marcado por ironia. As dificuldades que me causavam alguns guardas e o sistema carcerário como tal desapareceram diante do sossego no qual se podia estudar e enfrentar problemas científicos. (MANDELA, UNISA 1991, p.11 apud PETERS, 2001 p. 283)

Ao lado do crescimento da EAD no sul da África, trinta e nove universidades norte-americanas oferecem cursos à distância. Somente na década de 60, no entanto, um novo olhar dirigido à EAD passa a ser objeto de formação e consideração, sobretudo, após a promulgação da LDBEN vigente do país em 1996, cujo art. 80, incisos I, II, III, parágrafo 4º. reza: “a educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá os recursos da tecnologia moderna.” O Decreto Lei 2.494 de 10 de fev/98, sob os avanços das tecnologias de informação e comunicação, consagra a veiculação da EAD a diferentes tecnologias educativas “quer utilizadas isoladamente ou de forma combinada.” Acrescente-se que a concepção de EAD sofre alterações a partir da revogação do Decreto citado e, com efeito, a aprovação de um novo Decreto 5.622 de 19.12.2005, que redefine à EAD como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de

informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Diário de União, 2005)

A EAD tem se revelado como uma forma combinada de ensinar e aprender sem que o tempo e o espaço sejam demarcados de maneira rígida, mas, na realidade brasileira, com momentos presenciais (in)ensos. O conceito da EAD, potencializado por tecnologias educativas, é modificado e avança, mas enovelado com mitos e ilusões que se espalham com a mesma força dos ventos. A EAD, mesmo regulamentada, afirma Lobo Neto (2003), não fica imune de ser vinculada por mitos e mitificações. De acordo com o autor,

É preciso ter muita clareza sobre as condições de ser a EAD uma alternativa de democratização de ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e tecnocrática de um sistema de comunicação, num processo de “modernização cosmética”. Não serve – como a ninguém serve – qualquer tipo de educação a distância. A razão é simples e objetiva: não nos serve, como a ninguém serve - qualquer tipo de educação. (LOBO NETO, 2003, p.400)

Assim, a EAD apela para realizar-se concretamente como uma prática social afinada com “os princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: **a busca da autonomia**, o respeito à liberdade e razão, o compromisso de convívio social humanamente qualificado”. (Ib. Ib.) Entre tais princípios, ainda que enovelados entre si, destaca-se nesta modalidade **o princípio da autonomia** aproximando-o da dialogia tão requisitada em todo processo educativo que se preze.

A era da autonomia do aluno “já chegou”: que autonomia?

É certo que o fato de o estudante não estar em contato regular com o professor, obriga-o a desenvolver habilidades de auto-estudo e conduzir sua própria aprendizagem. É certo, porém, que a crença na capacidade de o aluno gerir sua própria aprendizagem está longe de ser uma “experiência compartilhada”. Romão (2008) lembra que a autonomia não é um produto cobiçado pela escola capitalista nem na educação presencial, nem na EAD. De qualquer maneira, a EAD rompe com a rigidez de lidar com tempo e espaço, o que confere ao aluno autonomia no que tange à “livre escolha” de espaços e tempos para o estudo e aprendizagens. Isso não significa, todavia, estar o aluno absolutamente solto e livre para ser dono do seu tempo. O tempo livre de alguém não é condição suficiente para afirmar que uma pessoa é autônoma em determinado ponto. Intervir na autonomia dos alunos

tido como livres para gerir o processo de aprendizagem, mas sem ter claro “o que farão de sua liberdade”, não vem por decreto, princípio ou puro desejo. Demanda uma especial energia e entendimento necessário para um percurso que ainda se mostra obscurecido.

No cenário da EAD ou práticas de ensino *online*, porém, subjazem uma mentalidade que leva o outro a acreditar que o aluno tem todo tempo livre para estudar. De acordo com Alava (2002, p. 13), parece que estamos presos a uma mentalidade “dominante que argumenta largamente que o fim da escola está próximo e que, graças às novas tecnologias e à Internet, a era da autonomia do aluno já chegou.” Ao olhar, porém, mais de perto o que se prega como novo está embolado com o velho, o que é revolucionário confunde-se com rebuliço, a era da autonomia – que anda de para com a heteronomia- já passou, a independência se veste de dependência, a liberdade se aprisiona, o campo de escolha se encolhe. Trata-se de um processo dialético e, como tal, pode levar “a diferentes *graus e conformações* de estudo autônomo.” (PETERS, 2003, p. 96).

O presente estudo mostra que a questão não é eliminar as tensões supra citadas, mas entender de que autonomia estamos falando. A questão, então, não é identificar quem exerce ou não autonomia, mas em que grau ela se dá e se esse aluno que parece agir com autonomia sabe lidar adequadamente com o campo de possibilidades de exercer a autonomia e ocupar seu espaço no processo de ensinagem e aprendizagem. Os alunos não devem ser objetos, mas sujeitos partícipes do processo educativo. Por isso, é necessário criar situações nas quais esses alunos sejam capazes de organizar seu estudo (princípio do estudo autônomo). O próprio estudo, lembra Peters, (2001, p. 179), não é iniciado e dirigido por eventos expositivos e receptivos ritualizados, mas, sim, por meio de discussão e interação (princípio do estudo por meio de comunicação e interação). Importa, além da disponibilidade de diálogo e interação, aprender a reconhecer que ninguém, sobretudo numa condição seja de ensinante ou aprendente, “basta-se a si mesmo.” Sabe-se que sempre necessitamos de alguém que, por sua vez, “necessita de nós,” mas tem graus e graus de necessidades. É importante, de acordo com a filosofia kantiana, desenvolver a consciência de si mesmo – seus limites e possibilidades pessoais. Ter consciência de que ninguém basta a si mesmo parece ser um bom começo para desenvolver a autonomia. Importa também, lembra Romão (2008),

se valer da capacidade de tomar decisões conscientes e recorrer ao campo de possibilidade de escolha e ação, agir sob o comando da própria razão e formular seu próprio juízo sem que necessariamente se sinta obrigado à aprovação do outro e mostrar que sabe.

Diante dessas considerações a autonomia dos estudantes não deve ser confundida com *autodidatismo* – “estudo livre dos autodidatas” nem com outros termos correspondentes, tais como “autodidaxia”, “auto-estudo” ou “trabalho individual”, pois que são expressões utilizadas em outros contextos. Por esta razão foi acrescido de uma variedade de tradução: *estudo auto-dirigido*, *estudo auto-regulado*, *estudo auto-organizado* e *estudo auto-determinado*. O termo é amplo e complexo. Não se reduz, portanto, a apenas um único significado, pois está amparado “multidimensionalmente em nosso pensamento.” Requer um sistema de ensino que, como tal, pressupõe estudo cuidadosamente planejado para este fim e, mais que isso, um sistema que assegure a real possibilidade de comunicação, de interação e de diálogo.

Em educação, pensar sobre a autonomia do estudante implica em aliar autonomia com dialogia. Se somente por meio do diálogo ocorre a comunicação somente a partir desta comunicação o aluno é provocado para a crítica, a autonomia intelectual. E quando dois pólos se ligam, lembra Freire (2006, p 115), se fazendo críticos em busca dos seus objetivos, uma relação de (sim)patia entre ambos se instaura. Só nesse nível que a comunicação é possível e, somente, a essa altura, quem está sendo educado, ao aprender a fazer por ele mesmo o que até então “outros fizeram por ele”, tornar-se-á autor de sua própria autonomia.

A perspectiva dialógica em SÓCRATES, BAKTHIN e FREIRE

Bakthin quando enfatiza o papel do diálogo e a importância da linguagem como um objetivo a ser atingido face à incomunicabilidade da nossa era, defende uma comunicação mais horizontal e linear entre os sujeitos. O autor mostra o papel da interação verbal, essência da linguagem afirmando que a verdadeira substância da língua “não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, (...), mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”. (BAKTHIN, 2002, p.117).

Nesse sentido, o enunciado só pode ser compreendido no contexto imediato da sua enunciação levando em conta as interações entre seus interlocutores. Nessa perspectiva, o sujeito é constituído pelo processo constante de construção de sentidos através da interação verbal propiciada por determinadas condições sócio econômicas, culturais e políticas. A concepção e os conceitos apresentados por Bakhtin em muitas de suas obras permitem entender que, na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem nos significados que são construídos interferindo nos diálogos produzidos. Segundo autor (1988), no diálogo o sujeito perde o papel de centro e é substituído por vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico. Para Bakhtin (2002, p. 113), ainda, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor”. É por meio do movimento de idas e vindas de palavras e enunciados que transitam interlocutores concretos com suas histórias, experiências, determinações sócio- históricas, partilhando significados. Pela palavra que emerge como numa teia de enunciação que estamos em processo de compreender, descobrimo-nos narradores, pensadores e tanto mais humanos. Quanto mais dialogais tanto mais profunda e real é a nossa compreensão da palavra e daquele que a pronuncia, tanto mais elevada a autonomia.

Palavra dialogal que teve Sócrates o mérito de ser o primeiro a colocá-la em prática. Palavra socrática, que atinge e afeta o seu público e que, portanto, não o estorva e o entedia. Sócrates (2002, p. 108, 123, 124), ao apontar o homem, a que chama dialético, mostra que “(...)esses chegaram a provar, pela força da palavra, que as coisas miúdas são grandes e que as grandes são pequenas, que o novo é antigo e que o velho é novo”. Esses homens, acrescenta, mostraram finalmente, “como se fala com poucas palavras e como se pode pronunciar um discurso de tamanho infinito(...), como se pode com suas palavras ir além dos seus escritos e entrar na alma.” (Ib.) Entrar em novas imagens, novas histórias, novas batalhas, um novo tempo. O tempo da fala vai além do tempo “do ato da fala”. Uma vez que se acabou de falar nasce, em novos cenários a vertigem da imagem, do entendimento. Quanto mais dialogais tanto mais profunda e real é a nossa compreensão da palavra e daquele que a pronuncia. Tanto mais elevada a autêntica autonomia. O substrado da autonomia autêntica vem dos diálogos socráticos, cuja prática se constituía nas praças e ruas atenienses. A pertinência das lições da *maiêutica* continua tão relevante quanto atual em diferentes áreas, particularmente no campo da EAD em

que exercer a autonomia, lembra Romão (2008), não é um convite, mas uma convocação. Autonomia, todavia, de par com a dialogia.

Freire (1988) vê o diálogo como instrumento de conscientização e emancipação, e defende a importância da intervenção pedagógica num contexto de escuta e de diálogo. O autor explica que deveria fazer parte da aventura docente, a abertura respeitosa aos outros, como objetivo da reflexão crítica. “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.” (FREIRE, 1988, p.86). Para o autor, ainda, o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar sua necessidade, de dizer a sua palavra. E acrescenta: quem escuta com paciência crítica, mesmo vindo a falar com quem tem a palavra, entra em diálogo, em relação. O que jamais conseguiria quem aprende a escutar para poder falar impositivamente. (...)O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, as vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Ib.)

Por esta perspectiva o diálogo implica “num processo de interação” e comunicação e modificação dos sujeitos. Recomenda-se, porém, indagar, de acordo com Apareci (2006, p. 39), “deve-se perguntar, como, de que forma, as relações são estabelecidas e o papel que desempenham, nesse processo, cada um daqueles que nele intervêm.” Antecipar-se em face da qualidade da participação do estudante é fundamental para que os laços se constituam e o desenvolvimento do trabalho educativo *online* ocorra sem maiores dificuldades. Sancho (2006), Kenski (2007), entre outros, não duvidam que as tecnologias, ajudam na comunicação entre tutores e estudantes. Esses recursos, porém, não é a “pedra filosofal” para que o diálogo se constitua e os laços em forma de nós se fortaleçam. A comunicação vai mais além: “Comunicar implica, de alguma maneira, un acto de concienciación. De toma de consciência. De intercambio. De relaciones. (APARECI, 2006, p. 40). É muito triste, porém, constatar que o contato entre professores e alunos no cenário da EAD, em geral, fique apenas na resposta da pergunta feita pelo aluno distante ou na “superação de problemas de estudo”. Importaria ir além da ajuda complementar para o estudo. Agir em favor da aproximação autonomia e dialogia. Estudar com autonomia não é deixar o aluno entregue a própria sorte, nem limitar-se a resolver dificuldades de aprendizagem por ele apresentadas, mas, pelo contrário, demanda em criar condições de dialogia de modo a possibilitar a comunicação necessária na perspectiva de que “os estudantes sejam partícipes autênticos desse processo”.

O termo autonomia, do grego, significa a capacidade de “autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia implica *auto-construção, auto-formação, auto-aprendizagem*. O termo citado, mais que isso, todavia, supõe a capacidade de a pessoa dialogar e construir coletivamente sua emancipação cultural e intelectual. Fato que desafia permanentemente experiências, sobretudo, nos limites da EAD. Na realidade, nem todos alunos, em especial, adverte Aretio (2006), terão maturidade suficiente para enfrentar sozinhos uma série de responsabilidades que a natureza dos estudos a distância implica ou comporta. Para o autor, na EAD o esforço pessoal do estudante resulta, em geral, insuficiente, considerando a necessidade de apoio que requer “a aprendizagem individual”. As exigências e dificuldades próprias do trabalho de estudar, herança da escola presencial, se multiplicam. Em estudo realizado por Robinson (1981), entre os vários problemas enfrentados por estudantes presenciais, a falta de estudo é apontada como uma dificuldade que afeta o estudo independente, autônomo, e, com efeito, projetos em EAD.

Mais de vinte anos depois, Romão (2008, p. 118), mostra que o problema continua, pois, de fato, “muitas vezes há acadêmicos que não estão preparados, nem emocionalmente, nem intelectualmente – não respondem.” Muitos desses alunos, apesar da superação exemplar de alguns, vieram de uma educação *cesta-básica*, que não possibilitou a base que o permitiu andar e progredir nos estudos com independência e autonomia intelectual. Muitos deles, ainda, não dispõem de todo tempo que se propaga para “aprender a aprender” ou, sequer, aprender a pensar. Ensina-se pouco ou mal a pensar. Assim, aprende-se mal a ler, a estudar, a escrever a se valer da oralidade. Ademais, importaria que desde cedo, de acordo com Kant (2002), que a criança aprenda a pensar e, assim, desde cedo, aprenda brincando, notas sobre a autonomia. O grau de autonomia exercido na escola está enovelado com o grau de autonomia que exerce-se fora dela. Assim, exercer a autonomia na vida adulta depende da autonomia que se exerceu quando, ainda, criança pequena. A tensão entre a maioridade e menoridade é ainda um mistério na educação. Este mistério começa a desvendar-se na medida em que não apenas sabemos, mas criamos condições para que o aluno seja, tanto quanto possível, sujeito livre e autônomo. Dar-lhe oportunidade de fazer escolhas, na esteira de Arroyo (2004), é a arte de educar, desde a infância, sua liberdade para a

autonomia. Despertar o que dormita em cada ser humano como possibilidade. O impasse que estamos vivendo, acrescenta, é que desde crianças é difícil arte de fazer escolhas. “No nosso imaginário os tempos da infância, adolescência e juventude não são tempos de fazer escolhas. Como querer ser livres se estão na infância, sem palavra, sem juízo? Se estão na menoridade? (ARROYO, 2004, p. 166)

Aprender com autonomia ainda é um desafio dos grandes para o campo da educação, em geral. A tensão aumenta quando o imperativo “aprender a aprender”, aprender a estudar, estudar com independência e, enfim, independe-se para a cidadania ainda não foi assimilado pelos principais envolvidos no processo de formação. Note o que expressa uma entrevistada: *“Me parece que ainda fica um pouco da coisa do cuidado que ainda queremos ter com o acadêmico e ele, por sua vez, está habituado em caminhar mais sob o olhar do orientador.”* (Profa.a) De acordo com o balanço das entrevistas, é comum constatar que o aluno está habituado a indagar: *“Como é que faço aqui (...)? Posso ir por ali?”*. Entre vários depoimentos sobre o trato com a autonomia no estudo, os depoimentos revelam: *“Essa coisa de autonomia não é bem resolvida. Nós orientadores, chamamos muito pra nós a responsabilidade com o estudo do aluno. Dá a impressão de que se você não estiver ali fazendo o acompanhamento”* (Prof. a) Parece, explica outro entrevistado, *“que não temos muita confiança e o acadêmico por sua vez também está numa certa dependência”* (Profa. b).

A experiência presente, embolada com marcas de experiências remotas, mostra-se muito mais marcada por dependência e enclausuramento do que independência e emancipação, como haveria de ser. Um depoimento revela que *“tinha-se muitos acadêmicos escorados e diziam que agiam daquela maneira porque sozinhos não conseguiriam caminhar.”* (Profa. b). A autonomia da dependência parece dominante, pois mesmo embora observada aqui e acolá, ainda é grande. Uma professora orientadora admite que, *“é culpa do orientador por puxar muito pra si a responsabilidade da aprendizagem do aluno”*. (Profa. a) Esteja ou não correta à professora, o fato é que ambos promovem o tipo de relação que condenam e, numa teia de costumes difíceis de abandonar, uma professora entrevistada revela, mais do que é feito e como “é feito” o aluno na EAD, a tensão vivida pelo professor. Situação, aliás, similar aquela vivida pelo professor da escola tradicional e obsoleta. *“O aluno quer se preparar para prova.*

Essa é a preocupação do aluno. Ele quer passar. Então ele quer ir lá para tirar dúvida, quer que o professor explique para ele – isso é dominante”. (Profa. b) Para a maioria dos professores entrevistados “o próprio professor tem isso incorporado(...) É um trabalho de desconstrução, mas ele não desconstruiu a si próprio.” Um deles esclarece: “A atitude dos orientadores é paternalista, o aluno vem, vou lá e explico logo. Faço um resumo e a gente fala que é por aí. O aluno tem que chegar até aí e pronto.”(Profa. a)

Tanto o professor quanto os alunos sabem, todavia, que estão ali numa situação não apenas de troca, mas de comunicação, de dialogia, de, enfim, provocações e aprendizagens mútuas. Assim, na esteira da teoria freiriana, sabem que o professor aprende para ensinar “e ao ensinar aprende”. Romão (2008), lembra que a mentalidade em voga, porém, é outra. Dezenas de entrevistas mostram que “isso é difícil”, porque o professor tutor se coloca numa posição de que “ele tem que saber para não passar vergonha, se sentir menos e dá a resposta que o aluno pede.” (Ib.) Sabem também que é necessário evitar uma espécie de dependência, porque, segundo revelam, “o aluno tem que saber também se disciplinar, se organizar nas suas coisas. Não é assim, porque quero, na hora que quero, quando quero.” O imperativo de que o aluno “tem que saber se organizar na vida(...)”, (Profa. a), não encontra ambiência para evoluir e sequer ter acesso ao gosto de desenvolver suas capacidades com a autonomia mínima necessária. Por outro lado, é tão cômodo e mais fácil “ser menor,” fingir que não tem nada a ver com as exigências para a mudança, de uma nova educação, se habituar a rotina e se acomodar na dependência do outro.

É tão mais fácil, alerta Kant (1994, p. 100), “um médico que por mim decide a respeito de minha dieta”. É tão mais fácil, falando no singular como o autor, alguém que decide o caminho por onde caminhar, a roupa para vestir, um passeio pra fazer, um livro colorido para ler, um professor que por mim venha responder e eliminar minhas dúvidas, um colega que faça as anotações da aula por mim, alguém que me diga o que eu deveria pensar ou dizer, alguém que escolha por mim. Desse modo, não há necessidade de “esforçar-me eu mesmo.” A autonomia, diante desse quadro, fica ainda mais distante. Muitos professores e alunos nos limites não somente da EAD vão caminhando pela contra mão. Vão, assim, caminhando por atalhos da autonomia dependente, sem que, por vezes, percebam e, assim, se incomodem e acrescentem um grau a mais na pretensa e proclamada

autonomia. O aluno, apoiado, opta por vias do mais fácil enquanto acostuma-se a procurar o professor tutor para que o oriente sem que necessariamente esta orientação se justifique. De acordo com o balanço das entrevistas, ele nem sequer tentou realizar “as tarefas mínimas e básicas por si só”. (Profa. a) Esperam que o professor entregue para ele “tudo mastigado.” (Ib.) O professor tutor, por outro lado, também se vale da autonomia dependente para se impor como o profissional que esperam que ele seja mesmo sob tensão e confusão. Note o que a citação mostra: *“Eu acho uma coisa maluca. Eles acham que se não forem atrás do tutor não vão saber encontrar às respostas. E nós estamos lá para dá às respostas que procuram.”* (Profa. b) Constata-se uma predisposição recíproca de depender-se, de comportar-se como de costume, do encontro pelo encontro, cujo motivo é marcado por uma situação de dependências mútuas – do aluno em buscar ajuda e do professor em ajudar sem que necessariamente o aluno vá além do saber sabido, pense além do que costuma pensar. Para Roszak (2005), a arte de pensar está baseada na assombrosa capacidade que tem a mente de criar mais além do que se propõe, mais além do que se pode prever, mais além, acrescente-se, do que nos impingem a imaginar. “E nós estamos lá”, numa função correspondente de “professor balcão de respostas” ou “professor de plantão” para, segundo os próprios “dá às respostas que procuram” e não para desafiar o aluno para ir além do querem saber e aprender a pensar com autonomia básica – aquela suficiente para instigá-lo a andar e prosseguir com grife e como autor de sua própria história.

Esta realidade mostra uma situação paradoxal vivida pelos professores e alunos. E nós outros, que entramos nesse projeto para investigar o rosto da autonomia do aluno, contatamos que os sinais que marcam aquele rosto se alongam no rosto e no corpo do professor, qual seja: autonomia dependente. Uma autonomia dependente que circula e se exerce em cadeia. A prática educativa para e com autonomia tem duas faces: o aluno é conduzido para tirar suas dúvidas e o professor é preparado para eliminá-las. Este professor orientador, vive, segundo ele próprio, *“em tensão permanente.”* Assim, se é certo que “a era da autonomia chegou” de que autonomia estamos falando? Onde ela está que não responde? Se, por vezes, responde, em que grau o é? Mais do que isso, a questão principal é pensar se aquele aluno julgado autônomo sabe

lidar adequadamente com o campo de possibilidades de exercer, no contexto em que se insere, a autonomia. Importa também indagar qual o lugar da dialogia nesse processo? Se é fácil aceitar certo grau, ainda que mínimo, de autonomia em EAD, não é fácil, pra não dizer impossível, aceitar o caminho para a autonomia do aluno a margem da dialogia. Dialogar com o aluno não é simples, ainda mais sendo à distância, embora servida por novas e, até, avançadas tecnologias de informação e comunicação. Talvez este seja um dos maiores desafios que se apresenta em experiências de educação em que o encontro é escasso e os recursos tecnológicos, por vezes parcos, de alto custo para o aluno ou até para a Instituição, ainda mais, sendo pública. As tentativas de um trabalho fundado no princípio da autonomia e dialogia são “intensivamente pessoais” e, com efeito, caros, pois projetos a distância nem sempre “podem financiar essas atividades didático-dialógicas para todos estudantes.” Acrescente-se que a EAD, embora preze a organização autônoma dos estudantes são os professores que selecionam conteúdos, orientam o prosseguimento dos estudos e propõem atividades para que os estudantes aprendam a lidar com situações problemas. São os professores que, embora colocados na penumbra, criam as possibilidades de o aluno aprender a pensar e desenvolver a autonomia que caminha de par com outro (di)lema “aprender a aprender.”

Aprender a aprender: autonomia onde estás que não respondes?

Partir em defesa do lema “aprender a aprender”, além de ir de encontro do substrato da educação, provoca o esvaziamento do trabalho docente, bem como a secundarização do professor. Esta mentalidade difundiu-se no campo aqui em destaque e culminou para a emergência de um novo paradigma, consubstanciado no “aprender a aprender”, centrado, portanto, na aprendizagem como a base do processo de formação. De acordo com Duarte (2006), embora de modo menos arrojado, importa desconfiar da valorização contida no lema “aprender a aprender”. Nossa contestação reside, sem negar a viabilidade de projetos em EAD, na defesa exacerbada das aprendizagens individualizadas como as “mais desejáveis” que aquelas mediadas na convivência humana, com a presença física do professor. Fato esse, lembra Romão (2008), que não se anula na EAD, pois além de essa modalidade contar com encontros presenciais, os profissionais atuantes nessa área se valem das mais variadas linguagens mediadoras do conhecimento. Em nome da “sociedade maquina”, difunde-se, todavia, que o professor tornou-se dispensável. Fala-se, em nome da autonomia do aluno, no contexto

da EAD que o educador exerce um “segundo papel”. O papel principal é desempenhado pelo próprio sujeito – “o aluno”. É sabido que uma boa didática propõe aos estudantes possibilidades de “converter-se ativamente em protagonistas” de seus próprios caminhos de aprendizagens. Na mesma proposta, todavia, defendem a “construção conjunta de conhecimento por parte dos estudantes e tutores(...)”. Na mesma proposta, ainda, fala-se de um “bom ensino”, processo orientado, social e comunicativo.

O trabalho educativo é essencialmente um trabalho de comunicação, de diálogo, de, no mínimo, de dois, dois pólos. Se é certo que “só o diálogo comunica”, é certo, igualmente, que só mediante a intercomunicação que a possibilidade de, numa relação de (sim)patia e afeto entre professor e aluno, a educação se revele. Trata-se de um trabalho educativo, um trabalho essencialmente de cumplicidade, de convivência, de responsabilidades mútuas, de reciprocidade. O trabalho educativo, portanto, se realiza em um contexto, mais do que trocas, de comunicação, de diálogo. Sabem que não há comunicação possível no sentido uno. Sabe-se que a primeira maneira de falar ao outro “se inicia, aliás, escutando-o”. Tanto mais se apregoa a emergência da autonomia do estudante, tanto mais necessário o papel do professor e as possibilidades reais de dialogia. Falamos do diálogo como uma fonte e forma importante para a educação. Assim, vemos como o diálogo educativo se organiza, seja em virtude deste ser que aprende, seja diante de sua condição de ser educável, seja frente a sua disposição de dialogar e, com efeito, a assunção de sua própria educação. Negligenciando este aspecto, diz Romão (2008), negligencia-se também a relação, ao menos na sua forma educativa. E na EAD vê-se distância, não educação.

À guisa da conclusão

Ao longo do nosso artigo fizemos uma retrospectiva histórica da EAD mostrando como sua criação se liga a motivos economicistas. Apontamos também uma característica que marca a EAD desde o início: sua utilização de forma convencional para populações situadas em áreas isoladas o que lhe conferiu o *status* de educação de “segunda categoria” ou “baixo custo”.

Discutimos, ainda, que o conceito da EAD potencializado por tecnologias educativas, avança, mas envolvido por mitos e pelo desafio de poder ser uma alternativa de democratização de ensino se for realizada como uma prática social afinada com os princípios da autonomia e da dialogia. No que se refere à autonomia, mostramos que essa não vem por decreto, princípio ou puro desejo,

nem, menos, ainda, de forma plena. A questão é identificar em que grau os alunos conseguem exercê-la e como lidam com o campo de possibilidades que se abre no exercício dessa autonomia, reconhecendo, além das situações paradoxais que dormitam na autonomia, a dialeticidade existente no processo.

Fazendo a transposição do conceito de autonomia para a relação pedagógica, podemos dizer, de acordo com Preti, (2007) que a autonomia significa, de um lado, reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir(...) Significa, ainda, a capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, seus objetivos e fins. Isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. (Ib) Como estamos tratando de alunos adultos, a capacidade do aluno tornar-se sujeito da sua formação, como quer o autor, exige uma boa dose de motivação e maturidade. Mas também requer uma nova postura do professor e a (des)construção de alguns mitos, onde um deles é o de pensar enganosamente que a distância na educação é um obstáculo a ser superado. A EAD nos mostra que, mais que um obstáculo, a distância física pode ser percebida como uma oportunidade a ser explorada e aproveitada através de um conjunto de técnicas e abordagens metodológicas aliada a uma nova mentalidade de lidar e se utilizar dessas abordagens, técnicas e tecnologias. O que importa não é o sentido físico/geográfico da distância, mas fundamentalmente o relacional e o comunicativo. A EAD tem sido utilizada como simples transposição da educação presencial, sobretudo no que tange à formação de professores. Essa modalidade de educação, entretanto, não deve ser uma panacéia para resolver os problemas da educação, mas pode representar uma alternativa de qualidade para reduzir custos e permitir a atualização e formação docentes se atentar para formar professores que saibam trabalhar interdisciplinarmente motivando e tentando superar o isolacionismo dos alunos, (Matos Oliveira, 2007), de modo que, por meio do diálogo, a autonomia seja encontrada e a educação prevaleça.

Referências Bibliográficas

- ALAVA, Séraphin. Ciberespaço e práticas de formação: das ilusões aos usos dos professores. In: ALAVA, Séraphin. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais*. São Paulo: Artmed, 2002.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. *La Educción a Distancia: de La teoria a La práctica*. 3ª. Ed. Barcelona: Ariel, 2006.
- ARROYO, Miguel. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2ª. Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

_____. Comunidade de aprendizes mútuos. *O ofício do mestre*. Petrópolis, RJ: 2000, p 161 a 170.

APARECI, Roberto. Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo. *Comunicación Educativa en La Sociedad de La informacioón*. Mdarid, 2006, p. 403 a 414.

BAKTHIN, Mikail (VOLOCHINOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9^a Ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BRASIL. Censo demonstra que educação a distância é a que mais cresce. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/Acesso> em 03.ab.2008.

CORTELLA, Mario Sergio. Não nascemos prontos: provocações filosóficas. Petrópolis, RJ, 2006.

DUARTE, Newton. A aproximação da psicologia vigotskiana ao lema pedagógico “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. In: *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 1 a 27.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24^a edição. Ed.São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Educação e Conscientização. In: *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 109 a 130.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3^a. Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 26^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KENSKI, Vani. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas SP: Papirus, 2007.

KANT, Immanuel. *Sobre Pedagogia*. 3^a. Ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002.

_____. Resposta à pergunta: que é esclarecimentos. *Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13 a 23.

LOBO NETO. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. *Educação Online*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 397 a 414.

MARTÍ, Eduardo. Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*. 1995, 72, p. 9-32.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olivia Educação, tecnologia e os desafios da aprendizagem online. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes e MATOS OLIVEIRA, Maria Olivia (Org) *Educação, Tecnologias e Representações Sociais*. Salvador: Quarteto, 2007, p17-32.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora. Aprender a aprender: garantia de uma educação de qualidade? *Presença Pedagógica*. V. 6, n. 33 mai/jun., 2000, p. 47 a 57.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson Francis Bacon e a Fundamentação da Ciência como Tecnologia. Belo Horizonte, Editora UFMG : 2008, p. 277.

PRETI, O. **A autonomia do aluno na Educação a distância. Significados e Dimensões** Disponível em:

< http://ead4.uab.ufscar.br/file.php/769/Unidade2/Autonomia_aprendiz.pdf>. Acesso em 28 abr 2010.

ROBINSON, B. Support for student learning. In: KAYE, A. e RUMBLE, G. *Distance teaching form higner and adult education*. Londres: Croom Helm, 1981.

ROSZAK, Theodore. El Culto a La información: um tratado sobre alta tecnologia, inteligência artificial y El verdadero arte de pensar. España: Gedisa, 2005.

ROMÃO, Eliana. *A relação educativa por entre fios, falas e cartas*. Maceió: EDUFAL, 2008.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernandes (org). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.