

Autonomia X Diálogo: Aportes Teóricos Ajudam A Compreender A Dissociação Que Ainda Persiste Em Programas De Educação A Distância

Autonomy Vs. Dialogue: Theoretical Contributions Help To Understand The Dissociation That Persists In Distance Education Programs

Jaciara de Sá Carvalho

Doutoranda e Mestre em Educação (FE/USP)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
e-mail: jsacarvalho@gmail.com

O “nascimento” da Educação a Distância (EaD) é considerado recente quando comparado com o de outros campos do saber e considerando-se o aparente consenso de que seu início data de meados do século XIX. Pesquisadores como Garrison¹ questionam se as propostas teóricas têm conseguido acompanhar os recentes avanços tecnológicos; outros como Watson² acreditam que o desenvolvimento da EaD se deve mais a essas evoluções do que à produção acadêmica (GARCÍA ARETIO, 2011).

A “juventude” da EaD seria um dos fatores a explicar a fragilidade de seu corpo teórico. Existiram outras duas: 1) a predominância de investigações descritivas-empíricas-quantitativas na área, sendo exceções as de caráter filosófico, fenomenológico e dialético (PRETI, 2009; ROMISZOWSKI, 2009); e 2) dúvidas sobre a natureza da EaD como “campo” – segundo compreensão de

¹ GARRISON, R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.1, n.1, 2000.

² WATSON, D. Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies*, v.6, n.4, p. 251-266, 2001.

Bourdieu (2004). Neste caso, um indício seria a percepção de que a maioria dos programas de pós-graduação brasileiros apresenta estudos sobre “Educação e Tecnologia e/ou Mídias” e não sobre “Educação a Distância”, que reforçaria a existência de um campo ou subcampo.

Mas há algum tempo existe um esforço por parte de alguns autores em formular uma fundamentação específica, a partir de experiências desenvolvidas. Segundo García Aretio (2011), em 1972, o teórico Michael Moore expressava preocupação com a necessidade de definir e descrever a EaD, discriminando seus componentes e identificando os elementos críticos das diversas formas de ensino e aprendizagem a distância. As experiências que vinham sendo desenvolvidas no âmbito de universidades a distância – tais como a UNED na Costa Rica e na Espanha, a UNA na Venezuela, a Open University no Reino Unido – apontavam características capazes de definir sua natureza, conferindo-lhe identidade e legitimidade própria.

Tradicionalmente, a literatura de EaD destaca ao menos três grandes blocos de teorias baseadas: 1) no processo de industrialização do ensino e aprendizagem; 2) na autonomia e independência do estudante; 3) na interação e comunicação. Além destas, García Aretio (2011) aponta outras para ser mais “detalhista”, como a “Distância Transacional” e “Comunicação Bidirecional” (incluídas nas teorias de autonomia), “Aprendizagem Colaborativa” e “Equivalência”, comentando que não existe uma única teoria a dar conta de todos os fundamentos da Educação a Distância.

Como nos demais campos do saber, as teorias alimentam práticas (e vice-versa) e auxiliam a tomada de decisões em diversos níveis (políticos, pedagógicos, econômicos). Seus estudos contribuem para mapearmos as possíveis origens de alguns paradigmas e mudanças ocorridas ao longo do tempo. Por isso, este artigo apresenta uma revisão de autores que compuseram o bloco “autonomia e independência do estudante” para tentarmos mapear a relação entre a ideia de autonomia e independência na EaD e o diálogo entre os sujeitos no processo educativo pela modalidade.

Revisão do bloco “autonomia e independência do estudante”

Entre o final dos anos 60 e na década de 70, autores como Rudolf Delling (1966)³, Charles Wedemeyer (1973, 1977)⁴, Michael Moore (2002)⁵ e Randy Garrison (1989; Garrison; Bayton, 1987)⁶ apresentaram produções que compõem o bloco das teorias da autonomia e independência, fundamentadas no contexto norte-americano. Em geral, esses pesquisadores destacam o papel do estudante no processo educativo.

A referência à autonomia e à independência do educando são recorrentes na história da Educação a Distância, inclusive apresentando-se como alguns dos principais valores presentes nos discursos favoráveis à modalidade. A aprendizagem independente não seria apenas uma finalidade a alcançar, mas uma característica própria da natureza da EaD que, na construção de seu corpo teórico, apresenta distintos enfoques.

Delling teria sido o autor a levar a independência do estudante ao extremo, reduzindo bruscamente o papel docente e da instituição, a ponto de autores como Keegan⁷ e Garrison⁸ colocarem em dúvida se sua teoria seria mesmo relativa à Educação. Segundo Stojanovic (1994), Delling considerava que, como adultos, os estudantes não aceitavam a relação convencional docente-aluno pela qual seria possível prover elementos que os levariam a ser mais autônomos. Para outorgar maior responsabilidade ao estudante, o

³ DELLING, R. M. Versuch der Grundlegung zu einer systematischen Theorie des Fernunterrichts. In: L. SROKA; WALTER SCHULTZ (Eds). *Fernunterrichts 1966. Festschrift zum 50. Geburtsag von Walter Shultz-Rahe*. Verlag, Hamburg, 1966.

⁴ WEDEMEYER, C. The use of correspondence education for post secondary education. In: AKALWASA; M. KAUNDA (Eds). *Correspondence Education in Africa*. Routledge: London, 1973.
^{WEDEMEYER, C.A.} Independent study. In: DEIGHTON, L.C. (Ed). *The Encyclopedia of Education*, v. 4, New York: Macmillan, 1971.

⁵ Esta revisão foi produzida a partir do texto de Michael Moore publicado em 1993. No entanto, o ano de 2002 aparece nas referências deste artigo porque utilizamos a tradução para o português, publicada naquele ano, pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

⁶ GARRISON, R. *Understanding Distance Education*. Londres: Roulledge, 1989.

^{GARRISON, R.; BAYNTON, M.} Beyond independence in distance education: The concept of control. *American Journal Distance Education*, v.1, n. 3, p. 3-15, 1987.

⁷ KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. Londres: Roulledge, 1996,

⁸ GARRISON, R. *Understanding Distance Education*. Londres: Roulledge, 1989.

teórico deixa o professor fora do sistema de Educação a Distância, de modo que o processo de ensino é substituído por mecanismos de orientação e apoio ao estudante (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001). Sua teoria “[...] mecaniza demasiado el proceso educativo, hacienda de la institución sólo una fuente de recursos”, explica Stojanovic (1994, p. 14). Assim, a posição de Delling acaba por “esterilizar” o processo educacional, polarizando a ação exclusivamente no estudante que não precisaria interagir com o outro para aprender.

Ao subtrair a relação professor-estudante, Barberà, Badia e Mominó acreditam que:

el concepto independencia denota aquellas actividades de aprendizaje en las que no hay interacción (Daniel y Marquis, 1983) y, en consecuencia, encuentra dificultades para ajustarse a las teorías convencionales de la enseñanza y del aprendizaje (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 10)⁹.

Delling partiria do pressuposto de que os adultos já seriam autônomos o suficiente para “autodirigirem” o seu processo de aprendizagem, o que também inferimos por meio do conceito de “estudo independente”, usado por Wedemeyer para descrever a Educação a Distância em nível universitário:

El estudio independiente consiste en varias formas de enseñanza en las cuales estudiantes y docentes llevan a cabo sus tareas esenciales separados unos de otros, y comunicándose de múltiples maneras. Su propósito es liberar al estudiante regular de los patrones de los salones de clase, y darle a los estudiantes externos la oportunidad de continuar aprendiendo en sus propios ambientes, y desarrollar en todos la capacidad de autodirigir su aprendizaje (WEDEMEYER, 1977 apud STOJANOVIC, 1994, p. 16).

Wedemeyer preferia a expressão “estudo independente” entre outras terminologias como “estudo por correspondência” ou “Educação a Distância” porque, para o autor, essa seria a qualidade essencial da EaD. A independência, em Wedemeyer, dizia respeito mais ao estudante poder tomar decisões sobre a própria aprendizagem, como consequência da distância física, do que à independência do estudante diante do professor enquanto a desvinculação do tempo e do espaço (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001).

Sob essa concepção de independência, Wedemeyer postulou seis características da Educação a Distância capazes de operar em qualquer lugar, com a presença ou não de docentes no mesmo espaço e ao mesmo tempo:

⁹ As páginas referenciadas deste texto são as do arquivo disponível na Internet, não do livro.

- El estudiante y el docente están separados.
- El proceso normal de enseñanza y aprendizaje son efectuados a través de materiales escritos u otros medios.
- La enseñanza es individualizada.
- El aprendizaje se da a través de la actividad del estudiante.
- El aprendizaje se adecúa al estudiante en su propio ambiente.
- El estudiante asume su responsabilidad en su progreso, con la libertad suficiente para comenzar y detener su aprendizaje en cualquier momento, estableciendo su propio ritmo (WEDEMEYER, 1973 apud STOJANOVIC, 1994, p. 17).

Para Wedemeyer, a única forma de romper a barreira espaço-temporal era separando o ensino da aprendizagem, o que significava considerá-las como atividades distintas. Barberà, Badia e Mominó (2001) explicam que o teórico considerava que essa separação produzia uma reestruturação no modelo sob o qual se sustenta a interação didática presencial das aulas. Os elementos fundamentais se mantêm, mas se modificam para se adaptarem à distância física e proporcionar a maior liberdade possível à aprendizagem. Esta se produz fundamentalmente através das atividades executadas pelo estudante, que adquire maior responsabilidade pela sua aprendizagem e, nesse sentido, deve ser livre para tomar decisões. A aprendizagem independente, para essa teoria, é aquela que modifica a conduta do estudante por meio das atividades que realiza sob orientação de professores, mas sem dependerem deles. O conceito de liberdade para os estudantes em todo programa independente ou a distância propostos por Wedemeyer compreende:

- El aprendizaje debe ser al propio ritmo, de acuerdo con sus necesidades y circunstancias.
- El aprendizaje debe ser individualizado, para que el estudiante tenga la suficiente libertad para seguir los cursos que desee.
- El que aprende debe tener suficiente libertad para escoger sus objetivos y actividades (WEDEMEYER, 1973 apud STOJANOVIC, 1994, p. 19).

Mas a ênfase na atividade do estudante não propunha uma forma de aprendizagem totalmente solitária, separada da influência do professor e, assim, o teórico não desconsiderava a importância do ensino no processo didá-

tico. Para García Aretio (2011), Wedemeyer identifica os elementos essenciais da aprendizagem individual no contexto da EaD, tais como a responsabilidade do estudante adulto, a disponibilidade das instruções necessárias, a combinação eficaz dos meios e dos métodos, a adaptação às diferenças individuais e uma grande variedade nos tempos de aprendizagem, suas paradas e inícios.

Outro pesquisador a compor o bloco foi Garrison, para quem a independência era apenas um dos componentes do complexo processo educativo, que teria como núcleo da experiência educativa a “comunicação bidirecional”, em detrimento da separação professor-aluno (GARCÍA ARETIO, 2011). No entanto, autores concordam que sua principal contribuição teria sido a introdução do conceito de “controle”, capaz de integrar os fatores determinantes em uma formação a distância. Segundo Barberà, Badia e Mominó (2001), o teórico entendia que a separação física entre o professor e o estudante não garantia a independência desse último:

Ante este planteamiento, se sugiere (GARRISON; BAYTON, 1987; GARRISON, 1989) que el control de la experiencia educativa se produce en la interacción entre tres componentes: independencia, competencia y apoyo, en estrecha relación con los componentes tradicionales del triángulo didáctico: profesor, estudiante y contenido.

- El término independencia se refiere a la libertad para dirigir el propio proceso de aprendizaje, a la capacidad de escoger y conseguir objetivos de aprendizaje propios, sin dirección o apoyo externo alguno.
- La competencia constituye la dimensión psicológica del control y se refiere a las variables de tipo intelectual y de actitud, a los aspectos relacionados con la motivación que proporcionan la capacidad para aprender independientemente.
- El concepto apoyo se refiere a los recursos humanos o materiales que facilitan el proceso de aprendizaje.
- El control se produce en la medida que el proceso de comunicación entre el estudiante y el profesor permite un equilibrio dinámico entre estas tres dimensiones. Así pues, la independencia sin la competencia y apoyo necesarios proporciona sólo una ilusión de control que, en este sentido, muestra como el proceso de enseñanza potencia y no es contrario a la autonomía del estudiante. De hecho, es posible concebir situaciones de aprendizaje en la que el estudiante maximice tanto la interacción como la independencia (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 12).

Teoria da Distância Transacional

O início da Educação a Distância era dominado pela tradição behaviorista. Mas na década de 70, o máximo de controle dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos sob base instrucional, se confrontava com uma perspectiva humanista de Educação, que enfatizava a importância do diálogo aberto e não estruturado, servindo a diversas técnicas educacionais. Naquele cenário, Moore (2002) lançava a Teoria da Distância Transacional que, segundo o próprio teórico, representava uma fusão das duas tradições pedagógicas.

Em 1972, este trabalho foi apresentado sob o título “A autonomia do aluno - a segunda dimensão da aprendizagem independente”, para destacar a importância de conferir autonomia aos estudantes quanto às responsabilidades sobre seus processos de aprendizagem. “A **autonomia do aluno** é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem” (MOORE, 2002, p. 9). Mas a teoria de Moore se destaca menos pela discussão quanto à autonomia - que chega a ser semelhante a de outros teóricos - e mais por se apresentar como uma teoria que permite analisar desenhos de *e-learning* e seus resultados, em acordo com os contextos de aprendizagem (GARCÍA ARETIO, 2011).

O grau de **autonomia** do aluno é um dos elementos do universo de relações entre professores e estudantes separados pela distância. Além dela, o **diálogo** e a **estrutura** do programa compõem as três variáveis com as quais se pode medir em termos absolutos a distância transacional. Moore considerava esse universo de relações, chamado Educação a Distância, como a “transação” que precisa cobrir a separação entre os sujeitos distantes não apenas geograficamente, mas também psicológica e de comunicação.

O conceito de transação tem origem em Dewey (DEWEY; BENTLEY 1949). Conforme exposto por Boyd e Apps (1980, p.5), ele “denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação”. A **transação a que denominamos Educação a Distância** ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de

potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. **Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional** (MOORE, 2002, p. 2, grifo nosso).

Segundo o teórico, a distância transacional existe em todos os programas educacionais, inclusive os presenciais, e ela varia em termos absolutos, em maior ou menor grau, a depender da situação didática e em função das três variáveis de ensino e aprendizagem: autonomia do aluno, diálogo e a estrutura do programa.

O diálogo é entendido por Moore como uma interação ou várias interações com qualidades **positivas**. Ou seja, é intencional, construtivo e valorizado por cada parte a partir da escuta respeitosa e ativa, onde cada um elabora e “adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo “diálogo” é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas” (MOORE, 2002, p. 3).

A possibilidade de diálogo, assim como sua extensão e natureza, dependerá de uma série de fatores, tais como a “filosofia” dos sujeitos envolvidos e dos responsáveis pelo curso, pela “personalidade” do professor e dos estudantes, pelo tema e por questões ambientais como o meio de comunicação, que impacta na extensão e qualidade do diálogo. Assim, as atuais ferramentas de comunicação via Internet, síncronas e assíncronas, tendem a favorecer mais o diálogo do que a troca de correspondência, meio mais utilizado quando a teoria foi criada (mas válida para se analisar os cursos a distância de hoje). Portanto, a probabilidade de transpor a distância transacional atualmente seria maior.

Interessante observar que Moore considerava que havia diálogo entre professor e alunos mesmo sem qualquer interação, tal como quando o aluno estuda por meio de material impresso. Seria uma “interação silenciosa e interior” (MOORE, 2002, p. 4) com aquele que preparou o material, menos intensa do que se fosse por uma teleconferência, por exemplo. Mas não deixava de ser um diálogo para o autor. Outros fatores importantes que influenciam o diálogo e, portanto, a distância transacional: o número de estudantes por professor e a frequência da comunicação entre eles, o “ambiente emocional de professores” (o grau de desconsideração em relação ao resultado de seu trabalho) e o “ambiente emocional dos alunos” (o respeito pelos seus estudos). Acima de tudo, a disposição dos sujeitos para dialogarem:

Não se pode dizer com certeza que qualquer meio, não importa quão interativo seu potencial, proporcionará um programa altamente dialógico, uma vez que ele será controlado por professores que podem, por boas ou más razões, decidir não aproveitar sua interatividade, e uma vez que será usado por alunos que podem ou não desejar entrar em diálogo com seus professores (MOORE, 2002, p. 4).

Alguns dos fatores determinantes para a concretização do diálogo também interferem na estruturação de um programa de ensino. “A **estrutura do programa** expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa”, explica Moore (2002, p. 5). É a estrutura que descreve em que medida a formação poderá atender às necessidades individuais dos estudantes.

Quanto mais diálogo, menos estrutura e menos autonomia. O teórico exemplifica os programas gravados para a TV como altamente estruturados, sem qualquer possibilidade de serem reorganizados a partir da contribuição dos sujeitos. Nesses casos, a distância transacional é grande, pois o diálogo é pouco ou inexistente e o programa é muito rígido em seu desenho. Um programa com pouco espaço para o diálogo exige materiais didáticos muito estruturados capazes de fornecerem todas orientações e “aconselhamentos”, sem possibilidade de modificação pelo aluno “em diálogo com o instrutor”. Logo, “em programas muito distantes”, os estudantes se responsabilizam mais pelo seu processo de aprendizagem, exigindo deles maior **autonomia**. Assim, diálogo e autonomia se opoiam: “quanto maior a estrutura e menor o diálogo em um programa, maior autonomia o aluno terá de exercer” (2002, p. 6).

Autonomia não prescinde do diálogo

De modo geral, esta revisão indica que as palavras independência e autonomia são empregadas como sinônimas pelas teorias ao se referirem à liberdade para os estudantes tomarem decisões quanto ao seu processo de aprendizagem e ao relacionamento com o educador e outros colegas.

Originária do grego, a “autonomia” significa “autodeterminar-se”, “autorealizar-se”, e sempre esteve associada à ideia de liberdade, inclusive na história da Educação. Em Sócrates (470-399 aC), educar significava capacitar, potencializar o educando para que fosse capaz de buscar respostas às suas próprias perguntas. Significava formar para a autonomia e o seu método era o

diálogo. Freire (1921-1997) também teve o diálogo como base de sua teoria de conhecimento e chamou sua última obra de “Pedagogia da Autonomia” (1996).

Ao longo da história da Educação, autores como os ligados ao movimento da Escola Nova, enfatizavam a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal. Mas, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com as críticas à Educação como fator de reprodução social, a ideia de autonomia aproximou-se de uma concepção emancipadora da Educação e foi sendo destacada como fator de mudança social. “O tema da autonomia teve um papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo opunha-se uma prática social baseada na participação” (GADOTTI, 2010, p. 16), portanto, coletiva.

Voltando às teorias de EaD, ainda que houvessem limitações quanto aos meios de comunicação, o diálogo (mais com o docente do que com outros estudantes) seria possível no período em que foram desenvolvidas. No entanto, em geral, a ideia de autonomia predominante *enfatizaria o distanciamento entre os sujeitos como condição para a independência*. Ao destacar o estudante como “centro” do processo educativo, teria havido uma valorização da aprendizagem “por si mesmo” em detrimento das trocas com o outro e com o docente. Predominaria um processo “individualizado” e “autônomo” dentro de um modelo massificado e, portanto, mais instrucional do que formativo. Repetindo Moore (2002), quanto mais estrutura menos diálogo. E o papel docente teria mais uma função de apoio dentro na organização do ensino altamente estruturado, ainda que alguns teóricos destacassem a importância dessa função para o processo. “Apoio” docente seria suficiente para contribuir com uma formação humana?

Garrison aproxima-se de uma visão mais emancipadora ao defender a necessidade de equilíbrio entre independência (oportunidade de tomar decisões), competência (capacidade, habilidade e motivação) e apoio (recursos humanos e não humanos), sustentada na interação entre o estudante e o professor:

El proceso de comunicación, la interacción y el diálogo constituyen la base sobre la cual se sustenta el control de la experiencia educativa. El papel del profesor como guía es decisivo, principalmente en la orientación de los procesos cognitivos, al cuestionar puntos de vista o sugerir alternativas a

éstos o al ayudar al estudiante a ajustar los nuevos conocimientos a los previos. Parece claro que no se trata sólo de un recurso más o de un elemento de apoyo.

El modelo desarrollado por Garrison encuentra su equilibrio en la transacción que se produce en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, su argumentación, tal y como él mismo reconoce, se sitúa más cerca de la interdependencia que de la independencia, sin que estos dos conceptos tengan que ser entendidos necesariamente como opuestos (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 12).

Barberà, Badia e Mominó (2001) destacam em Garrison o valor dado mais à **interdependência** entre os elementos que, segundo o autor, caracterizariam a natureza da EaD (independência, competência e apoio) do que a **independência** destacada pelos outros teóricos. Diferentemente dos demais, no qual o papel do professor, ou instrutor, se restringia a apoio, em Garrison a participação docente seria mais ativa, a “orientar”, “questionar” e “aydar al estudiante”. No entanto, vemos que trata-se de apenas de uma “comunicação bidirecional” entre educando e educador.

Em geral, mapeia-se nas teorias a *visão de que autonomia e independência do estudante seriam valores de caráter eminentemente individual, em que a participação dos outros sujeitos, seja a do professor seja a de outros alunos, tende a prejudicar.*

Assim, a tese de Moore (2002) de “quanto mais estrutura e menos diálogo, mais autonomia” poderia ser substituído, em nosso entendimento, por “...mais individualismo”, ao considerar que a autonomia não se relaciona com o diálogo; ao contrário, a ele se oporia. Dentro de um processo formativo, há de se questionar se essa compreensão pode corroborar com a valorização dos interesses individuais em detrimento do coletivo e com a ideia de que as decisões do sujeito, em sua individualidade, não interferem na vida do outro.

Com o olhar voltado para a emancipação, a autonomia teria menos a ver com a escolha, isolada, dentro de um cardápio (restrito) de possibilidades e mais com a responsabilidade assumida por meio de decisões que interfiram na vida do outro, do coletivo. Educar para a emancipação compreende contribuir com a construção da autonomia dos sujeitos por meio do diálogo, não opondo-se a ele, visto que “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1989, p. 17).

Concordamos com Barberà, Badia e Mominó (2001) que o destaque das teorias à autonomia e à independência não deveria levar a confundir a aprendizagem com um processo solitário, deixando o professor em segundo plano, nem duvidar do potencial da cooperação entre os educandos. Os autores defendem que as possibilidades de interação mediadas pelas novas tecnologias permitam reconsiderar essa questão.

Atualmente, muitas são as oportunidades para a formação de redes e comunidades virtuais de aprendizagem, por exemplo, onde o diálogo e a colaboração entre os participantes são a essência do processo educativo e o professor apresenta-se como um nó robusto (Carvalho, 2011), fundamental para a formação, graças a recursos disponíveis na Internet. O diálogo teria agora um outro patamar na EaD?

Dados do Censo EAD.BR para as considerações finais

Esta revisão sugere que teorias de EaD do bloco “autonomia e independência” indicam que o processo educativo a distância seria, grosso modo, sustentado por conteúdos, certa independência dos estudantes e pouco diálogo, sendo este principalmente entre educando e educador. Aponta-nos que a autonomia do estudante teria um caráter eminentemente individual, quer dizer, insinuam que a interação com outros sujeitos tende a reduzir a independência (neste contexto, sinônimo de autonomia) do educando a distância.

Reconhecemos tanto as limitações desta revisão teórica quanto as impostas à modalidade na época em que foram desenvolvidas – entre os anos 1960 e meados de 1990 – principalmente quanto aos meios de comunicação disponíveis para a interação. Mas arriscaríamos a afirmar que essas premissas pouco mudaram nos cursos a distância após a leitura de algumas informações que constam no Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013) quanto à metodologia em EaD, que nos oferece um panorama da vivência da modalidade no país. Um exemplo é a questão da “participação do educando” nos cursos:

Em relação à “Participação do educando” no curso, a resposta mais frequente para as instituições formadoras (72,34%), para as empresas fornecedoras (58,62%) e para os professores independentes (84,38%) incidiu sobre a alternativa que indicava que o **educando tem acesso a informações de diversas formas (textos, animações etc.) e apresenta o resultado da sua aprendizagem respondendo questões** (ABED, 2013, p. 106, grifo do autor).

Mesmo com o avanço tecnológico conferido nas últimas décadas, a *participação* do educando, como resume o próprio Censo EAD.BR, “é compreendida como o acesso a informação de diversas formas [...] e a apresentação dos resultados da sua aprendizagem por meio de respostas a questões sobre conteúdos” (ABED, 2013, p. 108).

Trata-se de uma informação importante porque revelaria que esta forma de participação é muito semelhante à do período em que as teorias foram desenvolvidas, no que tange o acesso à determinada informação e comprovação da aprendizagem, ainda que 81,36% dos cursos (ABED, 2013) tenham sido oferecidos pela Internet em 2012 – infraestrutura para diversos modos de diálogo entre os sujeitos. Também sugere a atualidade de uma compreensão de independência na EaD derivada de atividades em que não há (ou há pouca) interação (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001). O processo educativo, em que a participação do educando é condição *sine qua non*, continuaria com foco nos conteúdos a serem *aprendidos* e *comprovados* por meio de questões respondidas de forma individual.

Os conteúdos, por sinal, recebem as melhores notas dos educandos na avaliação dos cursos, segundo instituições formadoras que participaram do Censo EAD.BR (ABED, 2013). Já as atividades que exigem diálogo são mal apreciadas pelos estudantes. E assim o Censo observa que as situações para o “ensino individual” são pontos fortes enquanto as que envolvem a interação entre colegas e docentes são pontos fracos dos atuais cursos:

As instituições formadoras informaram que os principais pontos fortes apontados pelos educandos nas avaliações dos cursos foram o **conteúdo do curso** (69%), o **acompanhamento da tutoria** (54%) e os **recursos didáticos** utilizados (41%).

Em relação aos pontos fracos, os mais citados foram a **participação em chat** (44%), a **interação com os colegas** (42%) e a **participação no fórum** (31%).

[...] Pode-se afirmar, pois, que os participantes consideram as situações oferecidas para o ensino individual como pontos fortes do curso (conteúdo, recursos e tutoria), mas que consideram, como pontos fracos, as situações que envolvem interação com colegas e docentes por meio de ferramentas tanto síncronas como o chat, quanto assíncronas como o fórum. (ABED, 2013, p. 107, grifo do autor).

Se os conteúdos são bem avaliados, ao contrário das interações na EaD, talvez possamos inferir que há um esforço institucional em direção

aos conteúdos, que falharia quanto à promoção de diálogos entre os sujeitos. Ferramentas de comunicação vem sendo adotadas, tais como chat, fórum e e-mail – este, o mais utilizado, segundo o Censo. Mas o diálogo estaria no cerne das propostas dos cursos avaliados? Contemplariam seus projetos a compreensão de que a autonomia é uma construção que se realiza na inter-relação, no diálogo com o outro? Perpassaria a ideia de que a autonomia/independência do estudante na modalidade implica pouca interação entre sujeitos?

Não nos é possível responder a todas essas questões. Também não ignoramos os limites de programas a distância altamente dialógicos diante de professores e estudantes pouco dispostos a interagirem (MOORE, 2002). Nossa intenção é chamar atenção para uma eventual atualidade da premissa de que o diálogo e a independência/autonomia do estudante da EaD caminhará em sentidos opostos, ainda que muitos autores (CARVALHO, 2011; GOMEZ, 2004; KENSKI, 2013; PALLOFF; PRATT, 2002) desta área venham defendendo a importância da interação entre os sujeitos para o processo de ensino-aprendizagem a distância. A nota ruim para o diálogo e boa para o ensino individual nos cursos a distância participantes do Censo seria preocupante, ao menos no contexto da Educação formal. Vale lembrar que ela deve estar comprometida com o “pleno desenvolvimento do educando” e “seu preparo para o exercício da cidadania”, assim como sua “qualificação para o trabalho”, sob inspiração dos “[...] ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1996). Portanto, com a formação humana, com o homem, sujeito de relações.

Nesse sentido, a autonomia/independência do estudante a distância precisaria ser entendida como uma construção pelo próprio sujeito na relação com o outro, ser considerada a partir de seu paradoxo com a dependência, tal como em Freire (1996). Como seres de cultura, os sujeitos são necessariamente dependentes uns dos outros e a “liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]” (p. 105). Enquanto “amadurecimento do ser para si”, a autonomia seria processo se “constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (p. 107) dentro de contextos que envolvem outros sujeitos. A autonomia implica a responsabilidade da decisão pessoal perante o outro, com quem vai se formando. Assim, “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”

(FREIRE, 1996, p. 107), que não ignora os conhecimentos prévios e as realidades dos sujeitos, sejam educandos sejam educadores.

A experiência de “governar” o tempo e o lugar do estudo, de encontrar o caminho para a aprendizagem, de desenvolver a disciplina e a perseverança, entre outros valores preconizados por discursos favoráveis à modalidade, podem contribuir com a construção da autonomia do sujeito. Mas como ninguém vive sozinho, a existência de um influencia a do outro, um processo formativo comprometido com a formação humana não se esgota em oportunidades de desenvolvimento individual, até para não promover o individualismo marcante na contemporaneidade. As experiências precisariam proporcionar a construção da autonomia por meio do respeito e de contribuições à autonomia do outro. Ou seja, em confronto com outras liberdades e compartilhando responsabilidades sobre todo o processo. E a condição primária para isso é o diálogo.

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão do bloco “autonomia e independência” presente na literatura da Educação a Distância. O trabalho aponta que a maior parte das teorias produzidas entre os anos 1960 e meados de 1990 - pertencentes a este bloco - considera que o diálogo a distância interfere na autonomia do estudante. O objetivo desta revisão não é criticar o estudo independente enfatizado pelas teorias, até porque há de se considerar as limitações quanto aos meios de comunicação, o que também não justificaria essa dissociação. Mas sugerir a atualidade dessa premissa em alguns programas de EaD - a partir de dados do Censo EAD.BR 2012 - ainda que, em tese, estejam comprometidos com a formação humana. E, justamente por conta desse compromisso, destaca-se a importância do diálogo para a construção de sujeitos autônomos.

Palavras-chave: autonomia, diálogo, Educação a Distância, teoria, Censo EAD.BR 2012

ABSTRACT: This article presents a review by the bloc “autonomy and independence” on Distance Education literature. The work shows that the majority of the theories produced between the 1960s and mid 1990s (pertaining to this bloc) argue that distance dialogue interferes with the student’s autonomy. The purpose for this review is not to criticize the independent studies emphasized by the theories, which, beside having to consider the limitations regarding the means of communication, also does not justify this dissociation. Rather, it is to suggest the actuality of this premise into some programs of DE – from 2012 Brazilian Census for Distance Learning - which, in theory, would be committed to human development. And precisely because of this commitment, we highlight the importance of the dialogue for the construction of the individual’s autonomy.

Keywords: autonomy, dialogue, Distance Education, theory, Censo EAD.BR 2012.

Referências

ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpex, 2013.

BARBERÀ, Elena; BADIA, Antoni; MOMINÓ, Josep M. La adolescencia teórica de la Educación a Distancia. In: _____. *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE-Horsori, 2001. Disponível em: <http://cmapublic.ihmc.us/rid=1243702996874_1079301862_19726/barbera.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CARVALHO, Jaciara D. S. *Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/97#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 16 set. 2012.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCÍA ARETIO, L. 2011. Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, v. 69 (2/249), p. 255–272.
- GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Papyrus Educação).
- MOORE, M. 2002. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, agosto, São Paulo, p. 1–14. Tradução Wilson Azevêdo. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013. Tradução de Theoretical Principles of Distance Education, p.22-38, 1993. Acesso em: 21/06/2013.
- PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRETI, Oreste. *Educação a Distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- ROMISZOWSKI, Alexander. Aspectos da pesquisa em EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). *Educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 422–434.
- STOJANOVIC, Lily. Bases teóricas de la educación a distancia. *Informe de Investigaciones Educativas*, v. VIII, p. 11–43, 1994.

Recebido em março 2014

Aprovado em abril 2014