



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Conde Rocha, Adriana; Goulart Vilarinho, Lúcia Regina  
EDUCAÇÃO ONLINE: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA?

Linhos Críticos, vol. 14, núm. 27, julio-diciembre, 2008, pp. 247-261

Universidade de Brasília

Brasilia, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517382001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



*Linhos Críticos, Brasília, v. 14, n. 27, p. 247-261, jul./dez. 2008*

## **EDUCAÇÃO ONLINE: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA?**

ONLINE EDUCATION:  
A PATH FOR THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY?

ÉDUCATION ONLINE :  
UN CHEMIN POUR LA CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE ?

EDUCACIÓN ONLINE:  
¿UN CAMINO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA?

Adriana Conde Rocha \*  
Lúcia Regina Goulart Vilarinho \*\*

### **RESUMO**

*A educação online vem se consolidando como alternativa para o enfrentamento de desafios educacionais da contemporaneidade, entre eles a necessidade de formar cidadãos autônomos, capazes de trabalhar colaborativamente. Mas, pode a autonomia ser desenvolvida e ampliada em um curso na modalidade online? A pesquisa aqui relatada teve por objetivo investigar, segundo a visão de alunos e tutores de um curso online, o processo de construção da autonomia na aprendizagem. Tendo como suporte metodológico o pressuposto de que visões de sujeitos são construções subjetivas e, por isso mesmo, devem ser analisadas em uma perspectiva qualitativa, a coleta de dados foi feita mediante observação de campo (virtual) e aplicação de questionários para alunos e tutores. Os resultados permitiram concluir que a autonomia é um processo que: depende da determinação do sujeito, mas não se concretiza solitariamente; demanda responsabilidade, organização, disciplina, maturidade e compromisso; é favorecido pela mediação pedagógica.*

**Palavras-chave:** Educação online. Formação de professores. Autonomia na aprendizagem. Visão de alunos e tutores.

\* Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá – RJ (2008). Grupo Arteduca – Instituto de Artes – Universidade de Brasília (adrianarocha@arteduca.unb.br).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987). Professora Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ (lgvilarinho@netbotanic.com.br).

A. C. Rocha, L. R. G. Vilarinho

## I. INTRODUÇÃO

A noção de autonomia do homem tornou-se bastante complexa nos dias atuais, pois ser sujeito autônomo é condição provisória, passível de alterações em função da realidade, que, também, está em constante transformação. Somos uma “mistura de autonomia, de liberdade e de heteronímia<sup>1</sup> [...]. Eis uma das complexidades propriamente humanas” (MORIN, 1990, p. 98). Podemos, então, entender o conceito de autonomia na contemporaneidade como uma relação social dialética entre a auto-regulação do sujeito (autonomia) e sua dependência do meio externo (heteronomia ou a regulação pelo outro). É desse meio que se alimenta o sujeito e é esse sujeito que vai alimentar o meio, sendo ele, portanto, produto e produtor dessa relação.

A autonomia é peça chave na estruturação de valores socioculturais, econômicos, políticos, educacionais e éticos no contexto de uma sociedade, pois define a capacidade do homem de

agir com base em normas autodeterminadas, nas quais a autonomia do sujeito não aparece como a afirmação de uma liberdade sem limites, mas mais como o fundamento de uma responsabilidade solidária. Trata-se, pois, de um pacto intersubjetivo, segundo o qual a responsabilidade que cada um está em condições de exercer em relação a si próprio é a condição essencial, não só da responsabilidade do outro em relação a si, mas também do laço social que existe entre dois sujeitos (BARBOT; CAMATARRI, 2001, p. 28-29).

Ao entender autonomia nessa perspectiva, escola, professores e alunos contribuem para o enfrentamento dos desafios postos pelas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, favorecendo a apropriação de dinâmicas sociais de forma crítica, ética, amorosa e respeitosa. O desenvolvimento da autonomia nessa dimensão ultrapassa, em muito, os sistemas educativos distanciados do cotidiano, preocupados apenas com conteúdo e produto final, onde a fragmentação e a hierarquização de saberes e disciplinas se refletem na prática pedagógica, em detrimento do processo de construção do conhecimento.

Belloni (2002, p. 39), apesar de considerar o estudante autônomo uma exceção no universo educacional, acredita que esse deve ser o perfil do aprendiz do século XXI, dando, portanto, destaque à autonomia na aprendizagem. Para essa autora, a aprendizagem autônoma é uma das bases da EAD e pode ser entendida como processo “centrado no aprendente, no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo”. Destaca, ainda, a relevância dos recursos tecnológicos, em especial a Internet, em relação à construção da aprendizagem autônoma a distância.

Antes da disseminação desse recurso, a difusão/elaboração do saber ficava restrita a determinado tempo e espaço, ou seja, se dava em local físico e fixo, no qual as aulas aconteciam em horário pré-definido. Hoje, com a sua difusão, a aprendizagem vem se

Autonomia na educação *online*

tornando mais flexível; assim, “variadas possibilidades de acesso à informação [...] viabilizam o aparecimento de escolas virtuais, modalidades de ensino a distância para todos os níveis e todos os assuntos” (KENSKI, 2004, p. 33). Na medida em que as possibilidades de ensino-aprendizagem se expandem e se flexibilizam com apoio das redes telemáticas e seus múltiplos recursos, ultrapassando barreiras geográficas e integrando populações de culturas diversificadas, amplia-se o acesso à educação e ao conhecimento e, consequentemente, à auto-aprendizagem. Mas, em que medida os contextos de aprendizagem *online* propiciam a formação de cidadãos autônomos, capazes de se auto-regularem e que saibam, ao mesmo tempo, agir e trabalhar colaborativamente com seu grupo (social, de trabalho, intelectual, acadêmico e outros)?

Essa indagação nos levou a investigar o processo de construção da autonomia na aprendizagem em um curso de especialização *online*, dirigido a professores em exercício do magistério, oferecido pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB), tendo como norte as seguintes questões de estudo: (a) qual a proposta do curso no que tange à promoção/ampliação da autonomia na aprendizagem; (b) como alunos e tutores desse curso definem construção da autonomia na aprendizagem *online*; (c) em que medida as práticas pedagógicas direcionadas à autonomia dos alunos concretizam a proposta do curso para a promoção/ampliação da autonomia na aprendizagem; (d) o que dizem alunos e tutores sobre as dificuldades vivenciadas durante o curso e como estas interferem na promoção/ampliação da autonomia na aprendizagem; e (e) como a construção da autonomia na aprendizagem *online* se refletiu na docência desses alunos.

## 2. CONTEXTO DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos a investigação no curso em tela, por ser oferecido totalmente *online* e ter uma duração razoável para um processo de pesquisa (um ano), tendo essa edição se iniciado em julho de 2006. Os principais objetivos desse curso eram: (a) promover a formação continuada de professores de todas as áreas do conhecimento para o planejamento e implementação de projetos interdisciplinares (PI) de aprendizagem, dirigindo-se, também, a outros profissionais da educação, tais como gestores e *designers* educacionais,<sup>2</sup> de modo a contribuir para que a arte seja valorizada no espaço escolar; e (b) contribuir para a promoção/ampliação da autonomia do aprendiz, condição imprescindível para a realização bem sucedida de um curso a distância.

Tendo em vista que nosso estudo centralizava-se na promoção da autonomia, mais especificamente, buscava desvelar como esta se dá no âmbito da aprendizagem *online*, tendo como referência básica as percepções de diferentes sujeitos envolvidos nessa situação, considerando aspectos não mensuráveis, tais como crenças, valores, atitudes, conceitos, conhecimentos, vivências e experiências dos atores em ação, entendemos que a abordagem norteadora da coleta de dados seria predominantemente qualitativa.

A. C. Rocha, L. R. G. Vilarinho

Inicialmente, foram analisados os documentos oficiais do curso, com foco específico em seus fundamentos teóricos e objetivos, de modo que pudéssemos determinar em que medida se expressavam no desenvolvimento das atividades didáticas. Nessa etapa, a pesquisa assumiu a dimensão de análise documental.

Em seguida a essa análise, foram utilizados outros dois procedimentos na coleta de dados, a saber: o levantamento das visões dos sujeitos da pesquisa em relação às questões de estudo, desmembradas em perguntas que integraram dois questionários, um voltado para os alunos e o outro para os tutores do curso; e a observação do campo virtual que buscou estabelecer uma relação entre o que estava registrado na proposta pedagógica do curso e o que se fazia nas atividades de ensino-aprendizagem. A observação se definiu como participante, pois por seu intermédio uma das investigadoras assumiu, ao longo do processo de pesquisa, o papel de ator inserido naquele contexto, “interagindo com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 166).

Com esses procedimentos foi possível delinear as características básicas dos atores, identificar o que pensavam a respeito da autonomia na aprendizagem e determinar como a promoção/ampliação da autonomia se deu nesse curso *online*.

O curso contou com 136 cursistas e seis tutores, todos eles situados como sujeitos<sup>3</sup> da pesquisa. Cabe dizer que, além de serem diversamente formados, eram oriundos de todas as regiões do Brasil, o que inviabilizava encontrá-los fora dos ambientes virtuais, tais como fóruns, *chats* e *e-mails*.

É importante destacar que, apesar de enfatizarmos as características qualitativas dessa pesquisa, obtivemos também dados quantitativos por força das perguntas fechadas contidas nos questionários aplicados. A relação qualidade-quantidade é defendida por diferentes autores, como, por exemplo, Santos Filho (1997), para quem a complexidade dos fenômenos físicos e humanos exige articulação e complementaridade dessas duas abordagens.

Os dados coletados foram organizados de duas formas distintas. Os quantitativos ensejaram relações numéricas de caráter informativo, pois não houve interesse em criar variáveis que ensejassem previsões ou explicações de causa e consequência. Já os de natureza qualitativa foram depurados por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temático (BARDIN, 2007), e seus resultados estudados à luz do embasamento teórico que fundamentou a pesquisa.

### 3. AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

Apesar de o tema autonomia não ser novidade, a visão tradicional da aprendizagem como um processo no qual o aluno é um receptor passivo de um conhecimento/produto que já vem pronto, definido, completo e inalterável, transmitido por um professor

## Autonomia na educação online

detentor desse saber único e incontestável, ainda encontra espaço em sistemas educativos da contemporaneidade.

Essa visão tradicional é extremamente resistente, pois desde o início do século XX, John Dewey, filósofo norte-americano, já preconizava uma 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*. Na concepção desse pensador, o aluno é o centro do processo de aprendizagem, e seus conhecimentos se originam de experiências significativas, tendo sempre relação com conhecimentos adquiridos no passado, daí ser um *continuum* (DEWEY, 1979). Para ele, é fundamental que o aluno tenha autonomia suficiente, entendida como autodomínio, sendo capaz de estabelecer conexões entre o velho e o novo conhecimento.

A consolidação da idéia de autonomia na aprendizagem ganha força com a teoria construtivista de Jean Piaget, que causou grande impacto na Europa e nos Estados Unidos, no século passado. Trata-se de uma visão interacionista do desenvolvimento humano, na qual o indivíduo é agente ativo da construção do conhecimento e este se dá a partir de suas ações sobre o meio físico ou objeto de conhecimento. Na teoria piagetiana, o conhecimento é compreendido como uma construção com consciência (PIAGET, 1972) e isto se opõe à concepção tradicional de aprendizagem, baseada na memorização de conteúdos, onde o produto final é o grande objetivo a ser alcançado.

Segundo Becker (2002, p. 113), “o ensino não pode mais ser visto como a fonte de aprendizagem – muito menos a fonte exclusiva da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito; o indivíduo aprende, pois, por força das ações que ele mesmo pratica”.

Em Vigotski (2002), a noção de autonomia encontra-se vinculada à relação que se estabelece entre o sujeito-aprendiz e seu meio social, mediada por sistemas simbólicos. Tais sistemas são entendidos como representações da realidade (em que a linguagem é o principal meio desta mediação) que permitem ao sujeito interagir criticamente com seu meio físico e social, de modo deliberado e derivado de sua própria vontade, ou seja, autonomamente. Na perspectiva vigotskiana, a autonomia do aprendiz depende, a princípio, de um movimento externo a ele, proveniente da sua interação com o meio sócio-histórico, de modo que ambos – aprendiz e meio – são, ao mesmo tempo, transformadores e transformados, produtos e produtores de cultura e conhecimento. Após esse primeiro movimento, será desencadeado um segundo, intrapessoal, voluntário, intencional e autônomo, no qual o aprendizado ganhará um significado singular para o aprendiz, tornando-se parte de seu repertório pessoal de conhecimentos, permitindo-lhe novas e inúmeras interações com seu mundo cultural, em uma relação dialética, dinâmica e ativa, de intervenção, transformação e construção de novos saberes, numa síntese que se renova e se recria continuamente.

Na concepção de Paulo Freire, a educação é produto de uma relação histórica e socialmente instituída, configurando-se como ato político, já que não se pode separar o

A. C. Rocha, L. R. G. Vilarinho

ato pedagógico da realidade sócio-histórica. Neste sentido, a educação apresenta-se como um caminho para o homem intervir e transformar a realidade. Entretanto, para que isso seja possível, é necessário superar o ensino que silencia o aluno e lhe impõe o saber transmitido pelo professor como verdadeiro, legítimo e único (FREIRE, 1974). Assim, a construção da autonomia do aprendiz, na pedagogia freireana, vincula-se à idéia de educação como ação transformadora e formação ao longo da vida. Configura-se, então, como uma busca constante do homem no sentido de ser o sujeito de sua própria educação, e não meramente um objeto dela (FREIRE, 1979).

A teoria da *Autopoiese*, dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (*apud* BARBOT; CAMATARRI, 2001, p. 54), também trata da questão da autonomia; nela encontramos a idéia de que a aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito com seu meio, mas de tal maneira que o que será “selecionado” da dimensão externa do sujeito, para se tornar um novo conhecimento, dependerá da subjetividade que “decide, de forma autônoma, que significado atribuir às solicitações externas”. Isto significa que a aprendizagem ocorre por uma decisão do sujeito que aprende, e não por uma imposição ou comando externo. A aprendizagem é um processo de construção, e não de reprodução, por isso não se apreende o que não se assimila; não se apreende aquilo que é apenas decorado ou memorizado. Aprende-se quando, internamente, nos dispomos a tal, quando decidimos, por conta própria, aprender. Quando exercemos nossa autonomia na aprendizagem.

Podemos, então, perceber que o desenvolvimento da autonomia é um processo que deriva da vontade do sujeito, que envolve e relaciona tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, de sorte que, quanto mais intrínseco for esse processo, maior será o interesse do indivíduo em se dispor e decidir sobre o aprendizado.

Do que recolhemos na literatura, assumimos que a autonomia na aprendizagem é um processo de construção individual, porém se dá a partir das relações, práticas, conexões e interações que o aprendiz estabelece com seu meio sócio-histórico, com os diferentes sujeitos com os quais se relaciona e que integra as dimensões cognitivas e intersubjetivas/afetivas do próprio indivíduo. Por ser um processo gerado de maneira colaborativa, pois depende das interações realizadas entre sujeito e meio, o professor tem papel de destaque na sua tecitura ao se configurar como mediador pedagógico que é capaz de estimular e desafiar o aluno a construir novos saberes, seja individual ou coletivamente.

#### 4. RESULTADOS DA PESQUISA

Como foi mencionado, o objetivo geral desta investigação – desvelar como se deu a construção da autonomia na aprendizagem em um curso *online* – permitiu a elaboração de cinco questões de estudo, as quais são respondidas a seguir, considerando aspectos da fundamentação teórica.

## Autonomia na educação online

A primeira questão indagava o que estava explicitado na proposta do curso acerca da promoção/ampliação da autonomia na aprendizagem. A análise dos documentos consultados e os dados obtidos na observação participante nos permitiram identificar a definição de algumas estratégias voltadas para esse fim, sendo a primeira delas a divisão do curso em duas etapas, de tal forma que, na fase inicial, os estudos e atividades objetivavam levar o aluno a compreender a importância de assumir uma atitude autônoma e colaborativa.

A segunda estratégia referiu-se à adoção da metodologia colaborativa. Na medida em que se requereu de cada participante responsabilizar-se pela parte que lhe cabia na realização das atividades, bem como contribuir solidariamente para o trabalho como um todo, emergiu a necessidade de metas grupais. Assim, com apoio mútuo, sem cobranças ou competições indesejadas, os alunos foram conseguindo realizar as propostas do curso.

A terceira estratégia que identificamos foi a constante realização de avaliações e auto-avaliações pelos alunos, acompanhadas dos respectivos *feedback* dos tutores. Essa ação contribuiu para que todos os participantes estivessem freqüentemente refletindo sobre a importância da participação, o desempenho e atuação não apenas deles próprios, mas, também, dos colegas e tutores, com vistas ao desenvolvimento qualitativo do processo de aprendizagem. Neste sentido, pode-se dizer que a avaliação não foi aplicada como instrumento de poder, pois não observamos intenção de julgar ou comparar os estudantes, mas sim como um meio para possibilitar a redefinição de objetivos e caminhos que permitissem a esses atores melhorar/aperfeiçoar suas produções (BARBOT; CAMATARRI, 2001; DEWEY, 1979).

Já a quarta estratégia relacionou-se à mediação propriamente dita. Observamos a sua imbricação a pelo menos três fatores que parecem ter contribuído para a construção/ampliação do processo de autonomia do aprendiz, a saber: (a) para cada turma de 50 alunos no máximo havia dois tutores, o que favoreceu um relacionamento mais próximo entre os participantes. Isto também permitiu que os tutores conhecessem e valorizassem os conhecimentos prévios dos alunos, garantindo melhores condições para a concretização de aprendizagens significativas; (b) a adoção, por parte dos tutores e da coordenação, de atitude amigável, respeitosa e cooperativa, na qual se incentivava a interação, o diálogo e a partilha de vivências e saberes, como o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2002) dos estudantes; e (c) a formação dos tutores fundamentada não apenas nos aspectos relativos ao exercício das mediações pedagógica e tecnológica, mas, igualmente, nos conteúdos do curso, conferindo-lhes segurança e desenvoltura na orientação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

A quinta estratégia visava garantir aos alunos um conhecimento básico que lhes permitisse navegar, com alguma segurança, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)<sup>4</sup> do curso. A ênfase dada, principalmente na etapa inicial, à realização de exercícios de navegação pelo AVA, levou os alunos a conhecer seus recursos e ferramentas, permitindo

A. C. Rocha, L. R. G. Vilarinho

que se apropriassem, conforme nos diz Kenski (2004), desse novo “espaço educacional” e que fossem, aos poucos, se descondicionando de determinados aspectos inerentes à sala de aula presencial, tais como a presença física dos professores e horários pré-determinados e fixos para as aulas acontecerem.

Assim, pudemos inferir que tanto na proposta pedagógica (pela análise documental), como no próprio desenvolvimento do curso (pela observação de campo), encontramos estratégias bem definidas, que fomentavam a promoção/ampliação da autonomia na aprendizagem.

As demais questões de estudo foram respondidas a partir das expressões dos atores nos dois questionários aplicados. Diferentemente dos alunos, que responderam ao questionário durante o encontro presencial que finalizava as atividades do curso, os tutores responderam ao instrumento via *e-mail*. Os seis tutores, sujeitos desta pesquisa, foram alunos da primeira edição do curso, realizada em 2004, e na edição pesquisada atuaram em duplas para a realização da mediação pedagógica em cada uma das três turmas de, aproximadamente, 45 alunos. Acreditamos que o fato de esses tutores terem sido alunos da primeira edição do curso contribuiu para facilitar o relacionamento entre todos os participantes na edição que acolheu a pesquisa.

Com base nos dados coletados por meio desses questionários,<sup>5</sup> pudemos conhecer algumas percepções construídas por alunos e tutores sobre a promoção/ampliação da autonomia na aprendizagem, e, assim, responder às outras quatro questões norteadoras do estudo.

Na *segunda questão*, buscamos saber como alunos e tutores definiam construção da autonomia na aprendizagem *online*. Antes de apontar o que se apresentou como mais recorrente nas respostas obtidas, consideramos importante fazer duas ressalvas: todos os tutores responderam à questão referindo-se especificamente à autonomia na aprendizagem *online*; já entre os alunos, apenas 25% deles se referiram a essa categoria, os 75% restantes focalizaram a autonomia na aprendizagem em geral.

Constatamos que a definição mais citada, tanto entre os alunos (25%) como entre os tutores (50%), foi aquela em que a autonomia na aprendizagem é vista como um processo no qual o indivíduo é sujeito da aprendizagem, e a mediação pedagógica é necessária e fundamental para que ocorra o aprendizado.

Desse modo, pudemos concluir que, na visão de ambos – alunos e tutores –, independentemente da modalidade educacional considerada (presencial ou *online*), a autonomia é um processo a ser construído a partir da determinação do sujeito, mas que não se concretiza solitariamente. Ao contrário, demanda o apoio e a ação do outro, confirmado o entendimento de Morin (1990) segundo o qual somos ao mesmo tempo dependentes e heterônomos, autônomos e livres, e, por isto mesmo, seres complexos.

## Autonomia na educação online

Outra visão dos sujeitos em relação a esse aspecto merece ser destacada, já que encontramos um percentual significativo de tutores (33,3%) e alunos (16,7%) defendendo a autonomia na aprendizagem como processo que demanda responsabilidade, organização, disciplina, maturidade e compromisso. Acreditamos que tal posicionamento está relacionado à metodologia adotada no curso, que exige do aluno o desenvolvimento de tais características não apenas para garantir o êxito de seu próprio aprendizado, mas, também, o de seu colega, evidenciando, desta maneira, a interdependência entre os participantes. Na metodologia colaborativa todos os agentes são “potencialmente beneficiários e provedores de conhecimentos e cada um aprenderá com outros agentes [...] e ajudará os outros a melhorar sua competência” (DEPOVER, 2002, p. 157).

Com a *terceira questão* de estudo, procuramos saber em que medida as práticas pedagógicas do curso tinham contribuído para a promoção da autonomia na aprendizagem. Desdobramos esta questão em duas perguntas: (a) se havia situações no curso em que o aluno aprendera com autonomia; e (b) como os tutores contribuíam para que o aluno aprendesse com autonomia.

Em relação à pergunta (a), encontramos 98% dos alunos e 100% dos tutores respondendo afirmativamente. Ao analisarmos suas respostas, encontramos quatro situações recorrentemente mencionadas por eles, a saber: (1) na elaboração das atividades solicitadas, tanto as individuais quanto as colaborativas; (2) nas pesquisas realizadas em livros, artigos, revistas, jornais e *sites* da internet, que ajudavam a tirar dúvidas e/ou complementar o conteúdo apresentado no módulo de estudos, a elaborar as atividades solicitadas e a ampliar o conhecimento sobre o assunto; (3) nas interações ocorridas nos fóruns (de trabalho e de convivência) baseadas no conceito da matriz humanizante,<sup>6</sup> e (4) na elaboração do projeto interdisciplinar (PI).

Quanto à contribuição dos tutores nesse processo, foram destacadas as seguintes ações: (a) orientar/acompanhar o aluno e as atividades; (b) estimular o aluno; (c) sanar dúvidas; (d) adotar a matriz humanizante; e (e) mostrar-se presente e disponível.

Essas respostas evidenciam que os respondentes foram capazes de perceber a importância do outro no processo de construção da autonomia, em uma perspectiva construtivista-interacionista (JONASSEN, 1996). Eles compreenderam que as interações ocorridas por meio das atividades em grupo, da elaboração coletiva dos projetos interdisciplinares (PI) e da participação nos fóruns, ampliaram as possibilidades de relação entre sujeito e objeto de conhecimento.

Assim, com base nas atividades solicitadas, foram surgindo situações de aprendizagem autônoma, seja por meio das pesquisas individuais, seja por meio da relação dialética entre os sujeitos. A partir delas foi possível a realização de novas operações de reflexão, construção e síntese de novos saberes, baseados nas experiências e conhecimentos prévios dos participantes (DEWEY, 1979).

A. C. Rocha, L. R. G. Vilarinho

Ficou também evidenciado que a zona de desenvolvimento proximal foi favorecida com as propostas de atividade em que o conhecimento era construído por meio da ajuda e interação entre os participantes. Assim, na busca de soluções para os desafios apresentados, os estudantes foram se tornando sujeitos de sua aprendizagem (VIGOTSKI, 2002).

Os respondentes destacaram, ainda, a importância do papel de mediador assumido pelo tutor/professor, que não se apresentou como agente exclusivo da formação do aluno, mas como aquele que orienta e estimula a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas.

Acreditamos que, para exercer tal papel, dois aspectos se mostraram relevantes. Primeiro, o estabelecimento do diálogo respeitoso e amigável, não apenas contribuindo para que o tutor se inteirasse dos conhecimentos prévios dos alunos, mas possibilitando a orientação do aprendizado por meio de situações em que estes, além de poderem expressar aquilo que já sabiam, criavam laços afetivos. O destaque dado à adoção da matriz humanizante, tanto por tutores, quanto por alunos, vai ao encontro do que Freire (2006, p. 141) situou tão bem: a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

O segundo aspecto relacionou-se à formação teórica dos tutores do curso, a qual lhes possibilitou fundamentar sua prática pedagógica. Tal fundamentação permitiu ao tutor sanar dúvidas, orientar e acompanhar as atividades solicitadas, ao mesmo tempo em que favoreceu ao aluno questionar, intervir e apresentar soluções próprias. Esta simbiose de ações, dos tutores e alunos, ampliou as possibilidades de desenvolvimento da autonomia.

Após conhecermos as possibilidades de construção do processo de autonomia na aprendizagem, buscamos saber seus limites. Desta forma, nossa *quarta questão* de estudo se projetou para as dificuldades vivenciadas por alunos e tutores durante o curso e como estas interferiram na promoção/ampliação da autonomia. Ao analisarmos as respostas obtidas, verificamos que do total de seis aspectos destacados pelos tutores, quatro encontravam-se também presentes no relato dos alunos. Esse número é bastante expressivo, indicando que tais aspectos configuraram-se como limitações para ambos os pólos do processo ensino-aprendizagem. Tais dificuldades foram assim identificadas: (a) problemas de relacionamento/interação nos trabalhos colaborativos; (b) falta de domínio da navegação no computador pelo aluno; (c) dificuldade dos alunos em acessar / navegar / utilizar os recursos do AVA; e (d) resistência dos alunos em romper com o método tradicional de ensino e/ou de se adaptar à experiência do ensino-aprendizagem *online*.

Pensamos que esses aspectos derivam de uma série de variáveis que extrapolam o ambiente virtual de aprendizagem do curso e que, provavelmente, têm suas raízes no descompasso existente entre nosso sistema educativo (ainda fortemente marcado pela racionalidade científica, predominância do individualismo e fragmentação do pensamento) e a ênfase dada, no mundo de hoje, à necessidade do indivíduo de desenvolver múltiplas competências em uma perspectiva holística (MORAES, 2000). Dentre tais

## Autonomia na educação online

competências, podemos citar tanto a necessidade do uso crítico das novas tecnologias de informação e comunicação como a capacidade de autogestão e de “trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado” (BELLONI, 2002, p. 5).

Inferimos, então, que um dos grandes desafios da educação parece estar em acompanhar as grandes mudanças que vêm ocorrendo no mundo, inovando os ambientes de aprendizagem, de modo a compatibilizá-los com a demanda exigida pela sociedade contemporânea, preparando criticamente os alunos para a era digital, interativa, interconectada e interdependente (MORAES, 2000).

Estas considerações apontam a necessidade de se buscar soluções, tanto nas instituições escolares como nas políticas educacionais, que minimizem a defasagem entre educação e desenvolvimento, nas quais dois aspectos devem ser considerados: (a) a importância de se investir na formação do professor por meio de sólida base teórica para que possa fundamentar sua prática pedagógica, dando-lhe subsídios para que saiba enfrentar, sem medo do novo, os desafios impostos pela sala de aula do contexto atual; e (b) a necessidade de integração e apropriação das tecnologias de informação e comunicação, como “ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo” (BELLONI, 2002, p. 6).

Por acreditarmos que a formação não deve ser dissociada da prática, nossa *quinta questão* de estudo direcionou-se especificamente aos alunos, buscando determinar como a construção da autonomia na aprendizagem *online* se refletiu na sua docência. Ao analisarmos a visão dos alunos sobre a relação teoria e prática, constatamos que o aspecto mais citado referiu-se à apropriação do uso do computador e da Internet. Verificamos nos resultados que a falta de domínio tecnológico foi uma das principais dificuldades apontadas por alunos e tutores para a construção da autonomia. Vencer a resistência às tecnologias digitais, segundo Alava (2002), representa (re)contextualizar a prática profissional do professor, contribuindo para que este reafirme seu papel de formador no contexto atual.

Para 23% dos alunos respondentes (que no caso desse curso também eram professores), superar essa limitação, vencendo o “medo da máquina”, representou uma grande vitória. Não apenas porque significou a aquisição de uma competência técnica, mas, principalmente, por ter contribuído para que se sentissem capazes de aplicar esse novo conhecimento às suas atividades pedagógicas e de formação continuada.

Os outros dois aspectos mais citados pelos alunos nos pareceram complementares e interdependentes, não apenas entre si, mas, também, em relação às análises apresentadas na segunda questão de estudo. Detectamos que, para 21% dos respondentes, a construção da autonomia se refletiu na prática pedagógica por meio de mudança de atitude em relação aos estudos. Já para 18 % se deu por meio do incentivo à pesquisa, leitura e estudos teóricos na busca de soluções para os desafios propostos.

A. C. Rocha, L. R. G. Vilarinho

Concluímos que tais aspectos estão diretamente relacionados à necessidade, apontada pelos alunos, de desenvolver determinadas características (tais como responsabilidade, organização, disciplina, maturidade e compromisso) requeridas pela metodologia adotada no curso. Com base em seus relatos, pudemos inferir que, ao adotarem ou desenvolverem tais características, estas se refletiram em uma mudança de atitude perante situações específicas de aprendizagem e, igualmente, naquelas de âmbito pessoal, conferindo-lhes autoconfiança e maior auto-estima.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos com nossa pesquisa, parece-nos importante reforçar dois aspectos que nela se evidenciaram. O primeiro refere-se à necessidade de abordagem (ou abordagens) teórica(s) que fundamente(m) a prática pedagógica cotidiana nesse novo espaço (virtual) educativo. Em um ambiente inovador de aprendizagem, na perspectiva construtivista-interacionista, a parceria e cooperação entre os pares foram componentes fundamentais para o processo de construção do conhecimento e da autonomia do aprendiz. Neste sentido, constatamos que, conforme nos afirmou Becker (2002), a aprendizagem não é exclusividade do ensino, pois esta ocorreu, também, em função das interações/ações do aprendiz com o meio e seus pares, de tal maneira que este não se configurou como mero espectador ou copista de um conteúdo final, pronto e acabado, mas sim como sujeito ativo e interativo na construção desses processos (de autonomia e de novos conhecimentos).

O segundo aspecto relaciona-se à importância de se ter respeitado as construções espontâneas dos alunos, promovendo o diálogo reflexivo entre seus conhecimentos prévios e os conhecimentos formais apresentados em sala de aula, o que redundou na construção de aprendizagens significativas.

Finalizamos este artigo, com três depoimentos de alunos acerca do tema de nossa pesquisa – EAD *online*: um caminho para a construção da autonomia? – :

*O curso, por meio de sua metodologia, favoreceu o amadurecimento dessa autonomia. Em relação ao estudo online, foi gratificante e desmistificador. O [...] é um curso virtual, online, etc, não podendo assim, ser definido apenas como um curso a distância. O virtual me permitiu varias emoções, como choro, indignação, afeto e vou mais além, até o calor humano se fez presente. Se eu chegasse mais perto da telinha, poderia sentir a respiração da Leci, da Sheila e do Reginaldo. Creio que um curso do porte deste não pode simplesmente ser definido como um curso a distância, no conceito antigo da palavra. E é essa virtualidade humanizada ou humanizante que me permitiu sonhar, acreditar, mudar, chorar tantas vezes e me posicionar como sujeito da minha própria trajetória. Já estou emocionada de novo. É, o curso tem disso, ele mexe com a gente. Volto depois. Beijos.*

*Essa autonomia é exercida na medida da possibilidade de quem a pratica e conforme os recursos de que dispõe. Quanto mais interesse tiver no assunto, maior o tempo será dispensado nessa aprendizagem autônoma e melhores serão os resultados alcançados.*



### Autonomia na educação online

*A autonomia me permite buscar, conhecer, errar sem perder a auto-estima. Um ser autônomo, seja adulto ou criança, não tem medo de errar, ele arrisca. Se errar, começa tudo de novo. Creio que a autonomia também se conquista com muito diálogo. É um escutar e um falar contínuo. Autonomia se conquista, é um processo que deve ser desenvolvido, construído aos poucos e de forma processual. Autonomia não é algo estático, que se conquista e pronto, não, ela está sempre em desenvolvimento. Ela não pode ser estagnada. Ou pode? Tudo vai depender do ser autônomo.*

#### Notas

1. “Heteronomia refere-se a normas, valores ou éticas de origens diversas, vindas de fora do sujeito, impostas por outras fontes que não a razão” (COTRIM, 2005, p. 176).
2. Profissionais responsáveis pela arquitetura educacional dos cursos *online*, adequando os conteúdos produzidos pelos professores autores, para o formato da EAD. Podem atuar em diferentes mídias e tecnologias, traçando estratégias adequadas aos novos suportes.
3. Consideramos sujeitos da pesquisa todos os participantes do curso, com o objetivo de coletar material suficiente para sua realização, pois o preenchimento do questionário não era obrigatório e dependia do interesse de cada um em colaborar, ou não, com o estudo.
4. Concordamos com Valentini e Soares (2005, p. 19) quando definem AVA como um “espaço social de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na *Web*, cenários onde as pessoas interagem, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os integrantes são possibilitados pela interface gráfica. O fundamental não é a interface, mas o que os integrantes fazem com essa interface. Nesse sentido, o plano pedagógico que sustenta a configuração do ambiente é fundamental para que o ambiente possa ser um espaço onde os integrantes se construam como elementos ativos, co-autores do processo de aprendizagem”.
5. É relevante destacar o enorme retorno de questionários respondidos (81% dos 136 alunos, ou seja, 110 alunos), principalmente se considerarmos que seu preenchimento não era uma atividade obrigatória.
6. O conceito de matriz humanizante foi incorporado à metodologia do curso por adequar-se aos princípios adotados em sua proposta pedagógica, fundamentados, basicamente, nas proposições de Paulo Freire e Humberto Maturana, que defendem a adoção de diálogos baseados no respeito e no carinho entre interlocutores.

#### Referências

- ALAVA, S. Ciberespaço e práticas de formação: das ilusões aos usos dos professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 53-70.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2004.
- BARBOT, M.; CAMATARRI, G. *Autonomia e aprendizagem: a inovação na formação*. Porto: Rés-Editora, 2001.

A. C. Rocha, L. R. G. Vilarinho

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BECKER, F. Construtivismo: apropriação pedagógica. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.102-153.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- COTRIM, G. *Fundamentos de filosofia: história e grandes temas*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- DEPOVER. C. Um dispositivo de aprendizagem a distância baseado na partilha de conhecimentos. In: ALAVÀ, S. (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 153-170.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 70, p. 70-88, abr./jun. 1996.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2004.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2000.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-59.
- VALENTINI, C. B; SOARES, E. M. do S. (Orgs.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Autonomia na educação online

**Online education: a path for the construction of autonomy?**

**Abstract**

*Online education has been consolidating itself as an alternative to face educational challenges of the contemporary world, among these the necessity to form autonomous citizens capable of working collaboratively. But can autonomy be developed and broadened in an online course? The objective of the following research was to investigate the process of developing autonomy in learning according to the views of students and tutors in an online course. As the methodology applied was supported by the assumption that the views of the subjects are subjective constructions and, for that reason, must be analyzed in a qualitative perspective, the data was collected through field observation (virtual) and the questionnaires directed to students and tutors. The results allowed to conclude that autonomy is a process that depends upon the determination of the subject but doesn't become concrete solitarily; it requires responsibility, organization, discipline, maturity and involvement; it is benefitted by the pedagogic mediation.*

**Keywords:** *Online education. Teacher development. Autonomy in learning. Views of students and tutors.*

**Éducation online : un chemin pour la construction de l'autonomie ?**

**Résumé**

*L'éducation online s'est consolidée comme alternative pour faire face aux défis éducationnels de l'époque contemporaine, entre eux le besoin de former des citoyens autonomes, capables de travailler en collaboration. Mais, l'autonomie peut-elle être développée et amplifiée dans un cours sous format online ? La recherche ici relatée a eu comme objectif investiguer, selon la vision d'étudiants et tuteurs d'un cours online, le processus de construction de l'autonomie dans l'apprentissage. Ayant comme support méthodologique la supposition que les visions des sujets sont des constructions subjectives et, pour cela, doivent être analysées dans une perspective qualitative, le rassemblement des données a été fait par l'observation sur le champs (virtuel) et l'application de questionnaires aux étudiants et tuteurs. Les résultats ont permis de conclure que l'autonomie est un processus qui dépend de la détermination du sujet, mais ne se concrétise pas solitaires ; il demande responsabilité, organisation, discipline, maturité et engagement ; il est promu par la médiation pédagogique.*

**Mots clefs :** *Éducation online. Formation de maîtres. Autonomie dans l'apprentissage. Vision des étudiants et tuteurs.*

**Educación online: ¿Un camino para la construcción de la autonomía?**

**Resumen**

*La educación online está consolidándose como alternativa para el enfrentamiento de desafíos educacionales de la contemporaneidad, entre ellos la necesidad de formar ciudadanos autónomos, capaces de trabajar colaborativamente. ¿Pero puede la autonomía ser desarrollada y ampliada en un curso en la modalidad online? Esta investigación tuvo como objetivo investigar, según la visión de alumnos y tutores de un curso online, el proceso de construcción de la autonomía en el aprendizaje. Teniendo como soporte metodológico el presupuesto de que visiones de sujetos son construcciones subjetivas y, a causa de eso, deben ser analizadas en una perspectiva cualitativa, la colecta de datos fue hecha por medio de observación de campo (virtual) y aplicación de cuestionarios para alumnos y tutores. Los resultados permitieron concluir que la autonomía es un proceso que: depende de la determinación del sujeto, pero no se concretiza solitariamente; demanda responsabilidad, organización, disciplina, madurez y compromiso; es favorecido por la mediación pedagógica.*

**Palabras-clave:** *Educación online. Formación de profesores. Autonomía en el aprendizaje. Visión de alumnos y tutores.*

**Recebido em:** 27.08.2008

**Aceito em:** 27.11.2008