

2

Artigo

A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD

Mariana Fernandes dos Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de estudos realizados com o objetivo de investigar como se dá a construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD e quais são os entraves e as possibilidades para a construção da autonomia nesse contexto. Foram aplicados/realizados questionários, entrevistas e observação direta com alunos dos quatro cursos de licenciatura EaD existentes no polo presencial UAB, da cidade de Ipiaú, BA. Concluímos que o processo de construção da autonomia discente se dá a partir de uma mediação adequada, bem como quando os discentes buscam desenvolver habilidades que os possibilitem gerir sua própria aprendizagem. O conhecimento adequado do funcionamento da EaD por parte dos alunos e tutoria é uma necessária possibilidade para que a autonomia discente aconteça. A dependência dos alunos à função tutorial constitui-se num entrave que precisa ser superado para a efetivação de uma aprendizagem autônoma.

Palavras-chave: Construção da autonomia. Educação a distância. Sujeito aprendiz.

ABSTRACT

This article presents the results of studies which investigate how learners develop their

autonomy in the context of distance education and what are the obstacles and opportunities for the construction of autonomy in this context. Questionnaires, interviews and direct observation with students from four existing distance education degree courses in the classroom polo UAB, in Ipiaú, Bahia were applied / carried out. We conclude that the process of construction of student autonomy is given from a proper mediation and when students seek to develop skills that enable them to manage their own learning. Adequate knowledge on how distance education works by students and tutors is a necessary chance for student autonomy to happen. Students' reliance on tutor's role constitutes an obstacle that must be overcome so that autonomous learning happens.

Keywords: Autonomy development. Distance education. Learner.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de los estudios llevados a cabo con el fin de investigar la forma en la construcción de la autonomía del alumno en el contexto de la educación a distancia y cuáles son los obstáculos y oportunidades para la construcción de la autonomía en este contexto. Los cuestionarios

¹Instituto Federal da Bahia. E-mail: marianafernandes.ifba@gmail.com

se aplicaron / llevaron a cabo entrevistas y observación directa con estudiantes de cuatro cursos existentes grado de educación a distancia en la UAB polo aula, Ciudad Ipiáu, Ba. Llegamos a la conclusión de que el proceso de construcción de la autonomía del estudiante se da de una mediación adecuada y cuando los estudiantes buscan desarrollar habilidades que permiten gestionar su propio aprendizaje. Conocimiento adecuado del funcionamiento de la educación a distancia por los alumnos y la tutoría es una oportunidad necesaria para la autonomía del estudiante suceder. La dependencia de los estudiantes a la función tutorial constituye un obstáculo que hay que superar para la realización de un aprendizaje autónomo.

Palabras clave: La construcción de la autonomía. Educación a distancia. El alumno.

INTRODUÇÃO

Na educação a distância, o espaço e o tempo passam a ser transformados, adquirindo uma nova forma de processar a aprendizagem, onde a relação professor – tutor-aluno-material didático e mídias interativas transpõe o conceito de espaço e tempo tradicionalmente difundido no ensino presencial. Na EaD, ocorre a transposição de barreiras de espaços físicos e sociais, democratizando, assim, o acesso ao conhecimento acadêmico.

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino que prevê a construção da autonomia do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Essa modalidade encontra-se em expansão no Brasil e insere em seu contexto a ideia de flexibilidade na forma de estudar. Os aprendizes que buscam a educação a distância, em grande parte, são caracterizados por adultos que, por diversos motivos, têm dificuldade de frequentar cursos presenciais.

Os sujeitos aprendizes da EaD estão diante de uma contemporânea realidade educacional, da era da Cibercultura, nos termos de Lévy

(1993), que difere bastante do ensino presencial, especialmente por valorizar a questão da autonomia dos estudantes, isto é, por prescindir a presença constante de um professor.

A ênfase na questão da autonomia exige dos estudantes habilidades muitas vezes inexistentes na maioria desses educandos, mas que podem ser adquiridas com dedicação, interesse e compromisso nos estudos. Elementos como motivação, a autoconfiança e a participação do aprendiz são condições necessárias para o sucesso nos estudos na EaD. Segundo Belloni (1999) e Preti (2000), o educando precisa realmente envolver-se com o curso para que esses elementos possam ser alcançados por meio da mediação docente, caracterizada principalmente pela ação tutorial presencial e a distância.

Para Belloni (1999), no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas. A autora discute que o conceito de aprendizagem autônoma implica uma dimensão de autodireção e autodeterminação que não é facilmente realizada por muitos estudantes de EaD, uma vez que, sem o auxílio direto do professor, o aluno precisa estudar sozinho e ser o responsável por seu processo de aprendizagem.

A imagem de uma aprendizagem passiva e individualizada ao ponto de se tornar solitária desafia a criatividade dos conceptores de cursos e de educadores em EaD, pois, enquanto alguns alunos veem nesses cursos uma oportunidade de conciliar sua rotina diária com o estudo, outros ficam perturbados pelo conflito que se cria com a visão do estudo como sinônimo de isolamento (BELLONI, 1999). A autonomia implica ainda, a questão da criatividade, já que os próprios alunos podem montar grupos de estudo para evitar o isolamento no momento de estudar.

Sobre autonomia na EaD, algumas pesquisas já foram realizadas, mas ainda configura-se um desafio conhecer como os aprendizes conduzem esse processo individualizado de aprendizagem. E ainda, muitos espaços onde a EaD emerge, o trato com a autonomia ocorre de maneira equivocada ou até mesmo não acontece. Como afirmam Lima e Riccio:

Nesses tempos de cursos on-line e fomento à educação a distância, é muito comum encontrarmos abordagens educacionais que falam em autonomia. No entanto, o termo autonomia está muitas vezes esvaziado de profundidade, já que parece refletir apenas uma atuação autodidata que, em última instância, esvazia o próprio papel da docência que passa a se resumir à preparação de conteúdos (LIMA; RICCIO, 2008, p. 49).

O estudo realizado utilizou-se de procedimentos metodológicos como observação direta, entrevista, aplicação de questionário e pesquisa bibliográfica. Todo processo metodológico ocorreu entre os anos de 2009 e 2010, envolvendo os discentes dos quatro cursos de graduação existentes no polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, da cidade de Ipiaú-BA.

O artigo está organizado em sete seções, iniciando-se pela introdução, onde fazemos a contextualização do tema, justificativa do estudo e metodologia de trabalho. Na sequência, vem a seção sobre algumas concepções de aprendizagem e aprendizagem *on-line*. Por conseguinte, temos a seção que discute a autonomia na EaD e reflexões sobre andragogia e heutagogia na aprendizagem da modalidade a distância. Em seguida, a seção “a construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD”, foco do nosso artigo, traz discussões sobre o conceito de autonomia, autonomia na aprendizagem educacional em geral e na EaD. Na seção “metodologia”, fazemos uma apresentação sobre o universo da pesquisa, o polo UAB de Ipiaú, BA e sobre os procedimentos

metodológicos aplicados, onde são descritas as etapas, técnicas e instrumentos de pesquisa, além da tabulação, análise e discussão dos resultados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais a partir de todo o planejamento, execução e análise do objeto de estudo.

1. CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM ON-LINE

As teorias psicológicas que fundamentam o processo de aprendizagem no meio educacional, seja ele presencial ou a distância, sofreram fortes influências das teorias filosóficas desenvolvidas nos séculos XVI e XVII. Nesse sentido, as epistemologias racionalista, empirista e interacionista influenciaram diretamente os estudos das teorias psicológicas da aprendizagem.

A influência dessas bases filosóficas sempre dependeu do desenvolvimento de estudo e do momento de produção do conhecimento. Isso se deve ao fato de haver diversas formas de conceber o fenômeno educativo, pois este não se concebe numa realidade acabada; ao contrário, depende de múltiplos aspectos. Sobre isso, nos reportamos às ideias a seguir, que se referem ao processo educativo:

É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Nas concepções de ensino-aprendizagem, percebemos que sempre há um aspecto privilegiado em detrimento de outro, segundo uma determinada teoria. As teorias do conhecimento que embasam as correntes psicológicas de aprendizagem, apesar de suas

diversidades, possuem como pontos-chave em suas discussões a função de sujeito e de objeto, assim como a relação entre ambos.

Os empiristas, por exemplo, focam no objeto, entendem que o aprendente sofre influência determinante do meio; por isso, o conhecimento é a cópia do mundo exterior. Assim, o indivíduo é uma ‘tábula rasa’, sem maturação cognitiva.

(...) essa pedagogia, legitimada pela epistemologia empirista, configura o próprio quadro da reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade (BECKER, 2001, p. 18).

Já os inatistas, que concentram os olhares para o sujeito, postulam, ao contrário dos empiristas, que o conhecimento está predeterminado pelo sujeito e que o ambiente externo não influencia e, sim, os estímulos sensoriais do aprendente. É o que, de acordo com as teorias piagetianas, chamamos de “exercício de uma razão já pré-fabricada”. Enquanto no empirismo há uma ênfase no que é predeterminado e exógeno, para os inatistas, há uma centralização no que é endógeno.

Na ótica do interacionismo, vemos uma relação entre sujeito/objeto, em que o conhecimento é entendido como uma complexa construção que implica a interação entre educando e educador. Configura-se uma relação dinâmica entre o biológico, o físico e o social. Essas distintas teorias fundamentam diferentes concepções de ensino e de aprendizagem numa prática pedagógica, e são influenciadas pelos contextos histórico, social e cultural vigentes na sociedade.

A aprendizagem no mundo digital surge como uma modalidade de educação adequada às novas demandas socioeducacionais que caracterizam o mundo globalizado e a sociedade contemporânea alicerçada em informações

dinâmicas. Essa aprendizagem, que tem sua gênese há alguns anos, mas constrói sua consolidação na contemporaneidade, é influenciada pelas teorias tradicionais. Fato que muitas vezes implica concepções equivocadas do uso e da compreensão da educação *on-line*.

É o que discute Zaina (2002, p.37), quando afirma:

(...) todavia, romper os paradigmas da educação tradicional e implementar caminhos seguros para a nova realidade educacional tem sido tema de estudo para muitos pesquisadores na área educacional e tecnológica.

Em sua essência, a educação *on-line* configura-se no contexto da epistemologia interacionista, porém é entendida muitas vezes como reflexo das teorias reducionistas tradicionais. Isso se deve ao fato de ela significar, para alguns, a volta da educação tecnicista dos anos de outrora, apesar de que, em alguns casos, devido a certas práticas, isso se configura uma verdade. Essa confusão é parcialmente explicada pela falta de equidade no acesso às informações e aos recursos necessários para o estudo e compreensão das transformações sociais. Por isso, a sociedade sente essas transformações, porém tem dificuldade de adequar-se, por estar acostumada com outros referenciais. Fato que dificulta a reconstrução de novos paradigmas.

Nesse sentido, as teorias psicológicas da aprendizagem desenvolvidas no contexto histórico e social do século passado não são suficientes para fundamentar essa modalidade de educação que subjaz uma aprendizagem dinâmica, colaborativa e cooperativa, em que a mediação ocorre numa relação dialógica entre o binômio homem e tecnologia.

Surge então, nesse cenário, a necessidade de uma epistemologia que explique as peculiaridades da aprendizagem nos espaços virtuais. Para isso, os autores Pierre Lévy

(1993) e Félix Guattari (1999) nos apresentam a teoria da ecologia cognitiva, no intuito de levar a adequada compreensão das potencialidades e possibilidades de aprendizagem efetivas pelas tecnologias intelectuais. Visto que ecologia refere-se às relações, interações e diálogos entre organismos, e cognitiva, à relação com um novo conhecimento, essa teoria propõe o estudo de uma nova dinâmica entre homem, tecnologia e ambiente de aprendizagem, no intuito de estabelecer e compreender outras formas de aprender e construir conhecimento.

O termo Ecologia Cognitiva surge a partir das discussões de Félix Guattari sobre a Ecologia da Mente a partir do ano de 1995. “A ecologia cognitiva consiste num espaço interativo de cognição individual em que são construídas e reconstruídas as competências cognitivas” (GUATTARI, 1999, p. 38). Um espaço onde se configuram as diferentes formas de conhecer, pensar e aprender.

Nessa perspectiva, surgem as teorias **psicologia ecológica** e **ecologia cognitiva** para fundamentar o processo de aprendizagem mediada pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação-NTIC, que por ser tão mais dinâmico e complexo em alguns aspectos, é mister uma teoria específica para a sua compreensão. Complementando essa discussão, os autores Palloff e Pratt (2002, p. 72) afirmam que:

(...) o uso da tecnologia abre novos horizontes para que os alunos construam novos conhecimentos, aprendam sobre si próprios, sobre seus estilos de aprendizagem e sobre como trabalhar em conjunto em equipes distribuídas geograficamente. Todas essas habilidades são transferíveis ao mundo do trabalho e adquiridas da participação em comunidades de aprendizagem virtuais.

Nessa vertente, a aprendizagem *on-line* deve enfatizar a interação, cooperação,

colaboração e a construção do conhecimento, ou seja, o discente passa a ser indivíduo gestor e autônomo na edificação do seu saber e do grupo ao qual pertence.

A educação a distância vem passando por um processo de transformação constante ao longo da sua história. Nos dias atuais, a necessidade de qualificação de recursos humanos e o desenvolvimento das tecnologias virtuais, particularmente a internet, vêm contribuindo para alavancar este processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o caminho em busca da excelência é complexo e repleto de paradigmas que colocam em suspeição a eficácia da educação a distância. Porém, iniciativas implementadas em vários países, como nos Estados Unidos e alguns casos de instituições no Brasil, ratificam o sucesso da educação a distância *on-line* como uma maneira de democratizar o saber.

2. AUTONOMIA NA EAD E REFLEXÕES SOBRE ANDRAGOGIA E HEUTAGOGIA

De acordo com Chotguis (2002), a EaD voltada para o aprendiz adulto necessita considerar o paradigma andragógico para ser bem-sucedida. Pois, nesse contexto, é imprescindível considerar as especificidades da aprendizagem adulta. O termo andragogia não é muito difundido nas literaturas existentes, mas muito importante, especialmente no que concerne à EaD. A andragogia é uma espécie de arte e ciência da aprendizagem do adulto.

Por mais de cinco décadas, tem-se buscado formular uma teoria que considere aquilo que já sabemos às características únicas do aprendiz adulto, no intuito de discutir que **este sujeito, assim como a criança, aprende em condições específicas.**

A partir de leituras diversas sobre o assunto, constatamos que só em 1950 alguns educadores começaram a organizar ideias

em torno da noção de que adultos aprendem melhor em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e ‘não ameaçadores’. Nesse sentido, vimos a importância de se considerar um estudo mais específico no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem adulta, a fim de analisar e investigar o porquê de determinados adultos demonstrarem maior habilidade em vivenciar os espaços formativos *on-line* e outros não, ao ponto de chegarem à desmotivação e desistência do curso.

Segundo Aquino (2007, p. 10),

Durante muitos anos o ensino e a aprendizagem foram intimamente ligados, ou seja, para acontecer aprendizagem era necessário que houvesse ensino e vice-versa. Isso caracterizava a chamada *pedagogia*, cujo significado, para muitas pessoas, confundia-se com o de ensinar. Mais recentemente, percebeu-se que as pessoas com o aumento da sua maturidade e consequente acúmulo de experiências e desenvolvimento de uma postura crítica, têm necessidade de participar de modo mais ativo do processo de aprendizagem, o que acabou criando motivação para o estudo do problema do aprendizado de adultos e para o surgimento de novas abordagens para a aprendizagem, como andragogia e a heutagogia.

Aquino (2007, p. 12), explica que heutagogia é um termo recente e que

foi criado para representar uma abordagem de aprendizagem na qual o aprendiz está sozinho no processo, ou seja, não existe a figura do professor ou do facilitador. Segundo Hase e Kenyon², que cunharam o termo em 2000, a heutagogia seria a abordagem ideal para as necessidades de aprendizagem das pessoas do século XXI, pois estaria plenamente

alinhada com as novas tecnologias de educação, como a internet, as aplicações multimídias e os ambientes virtuais que estimulam um desenvolvimento individualizado de competências.

Entre os anos de 1913-1997, um educador de adultos, chamado Malcolm Knowles expôs o termo ‘andragogia’ de maneira mais sistematizada em um seminário em Boston University, nos Estados Unidos. Na década de 60 do século passado, a andragogia foi apresentada como *a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender* e era ostensivamente a antítese do modelo pedagógico que significa, literalmente, a arte e ciência de ensinar crianças.

A concepção andragógica busca romper essa unilateralidade, baseando-se em vários pressupostos postulados por Knowles (1997), que são diferentes daqueles do modelo pedagógico tradicional. Esses pressupostos são:

A Necessidade de Saber - Os adultos têm necessidade de saber porque eles precisam aprender algo antes de se disporem a aprender. Quando os adultos comprometem-se a aprender algo por conta própria, eles investem considerável energia investigando os benefícios que ganharão pela aprendizagem e as consequências negativas de não aprendê-lo.

Autoconceito do Aprendiz - Os adultos tendem ao autoconceito de serem responsáveis por suas decisões, por suas próprias vidas. Uma vez que assumem esse conceito de si, eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como sendo capazes de autodirecionar-se, de escolher seu próprio caminho. Eles se resistem e resistem a situações nas quais sentem que outros estão impondo seus desejos a eles.

O Papel das Experiências dos Aprendizes - Os adultos se envolvem em uma atividade educacional com grande número de experiências, mas diferentes em qualidade daquelas da juventude. Por terem vivido mais

² Fonte: adaptado de JARVIS, P. **The sociology of adult and continuing education**. Beckenham: Croom Helm, 1985.

tempo, eles acumulam mais experiência do que na juventude. Mas também acumularam diferentes tipos de experiências. Essa diferença em quantidade e qualidade da experiência tem várias consequências na educação do adulto.

Prontos para Aprender – Geralmente, os adultos estão prontos para aprender aquelas coisas que precisam saber e capacitar-se para fazer, com o objetivo de resolver efetivamente as situações da vida real.

Orientação para Aprendizagem - Em contraste com a orientação centrada no conteúdo próprio da aprendizagem das crianças e jovens (pelo menos, na escola), os adultos são centrados na vida, nos problemas, nas tarefas, na sua orientação para aprendizagem.

Motivação - Enquanto os adultos atendem alguns motivadores externos (melhor emprego, promoção, maior salário etc.), o motivador mais potente são pressões internas (o desejo de crescente satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida etc.).

Esses pressupostos são pontos essenciais a serem considerados no processo de construção da autonomia adulta. E para a sua efetivação, a mediação e afetividade são fatores importantíssimos, se não, principais.

3. A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO SUJEITO APRENDIZ NO CONTEXTO DA EAD

Na contemporaneidade, onde é exigido dos indivíduos aprender a responsabilidade do seu crescimento e sucesso, o termo autonomia tem sido bastante utilizado e, muitas vezes, de maneira banalizada, ao ponto de achar que toda e qualquer ação social que não seja bem concebida é culpa exclusivamente de atitudes individuais.

O termo autonomia foi introduzido nas discussões educacionais por Kant e Freud e

está relacionado a significados como autodidatismo, resolução de problemas, individualismo e liberdade, todos vinculados à ideia de personalidade ou mesmo autodeterminação humana, sempre centrado no indivíduo.

O conceito de autonomia na EaD remete a uma abordagem de colaboração e cooperação, como discute Edgar Morin (2002), quando afirma que a autonomia só pode ser concebida a partir da relação com o meio.

Castoriadis (2000) concebe autonomia numa perspectiva social e coletiva, de maneira tal que a autonomia do indivíduo não pode se dar sem a autonomia coletiva.

Etimologicamente, autonomia vem do grego autós (próprio, a si mesmo) enomos (lei, norma, regra). Para os gregos, esse termo significava a capacidade de cada cidade em se autogovernar, de elaborar seus preceitos, suas leis, e de os cidadãos decidirem o que fazer (PRETI, 2000).

Na relação pedagógica, a autonomia configura-se em reconhecer no outro a capacidade de participar, ter o que oferecer e poder decidir aliado ao potencial do sujeito em “tomar para si” sua própria formação. Preti (2000) afirma que a autonomia está relacionada ao próprio indivíduo, à sua capacidade de buscar por si mesmo, sem uma dependência explícita de outrem. Nesse aspecto, reconhecer a “autonomia” no processo de ensino e de aprendizagem significa entender que o outro é independente, capaz de construir sozinho e que o professor formador e/ou tutor é o mediador do processo de aprendizagem.

A “autonomia do ser é um princípio que se constitui como fundamental à prática educativa” Freire (2000, p. 25). Na EaD, é talvez a mais importante categoria para a aprendizagem.

No entanto, a questão da autonomia no processo de ensino e de aprendizagem dos

estudantes de EaD parece não ser tão simples, pois, essa modalidade exige mudanças na rotina dos alunos. A independência no momento de estudar é o fator principal; somente terão bom aproveitamento aqueles que conseguirem ser gestores do seu tempo e praticarem hábitos adequados de estudo, o que envolve disciplina, interesse, motivação, observância e cumprimento de prazos, entre outras questões.

Para Belloni (1999), é possível perceber que a autoaprendizagem é uma tarefa pessoal que exige disciplina, isto é, o aluno precisa ser extremamente responsável com seu horário de estudos e pressupõe-se também que o aprendiz deva participar coletivamente na interaprendizagem e compartilhar saberes e experiências. No entendimento de Preti (2000), a autoaprendizagem está diretamente relacionada à autonomia do estudante de EaD no seu processo de aprendizagem e deve ser buscada, exercitada e integrada no cotidiano das atividades profissionais e pessoais para que se torne algo próprio do sujeito.

Dessa forma, compreendemos que para o aluno ser considerado autônomo, ele deve possuir o máximo de habilidades que facilitam a autoaprendizagem. Ao contrário, a autonomia será parcial ou nula, o que dificultará a atuação do aluno nessa modalidade de ensino ou causará sua desistência pelo fato de o aprendiz não ter perfil e dedicação suficientes para se adequar a essa forma diferenciada de aprendizado.

Em meio a isso, é necessário que a mediação pedagógica ocorra de maneira favorável ao processo de construção de autonomia discente, de forma que a aprendizagem na EaD seja baseada na interação, cooperação, colaboração, e a construção do conhecimento, ou seja, o discente passa a ser indivíduo gestor e autônomo na edificação do seu saber e do grupo ao qual pertence.

Um ambiente colaborativo de aprendizagem visa possibilitar a construção de

conhecimento por meio da comunicação entre diversos instrumentos, uma vez que estes propiciem o aprendizado de maneira colaborativa, onde todos podem e devem codificar e decodificar informações, visualizar novos caminhos e sugerir novos questionamentos, exercitando assim a autonomia.

Porém, para que essa autonomia aconteça, o aluno tem de sentir-se motivado e visualizar significado no que está fazendo. É necessário criar possibilidades para a construção do conhecimento.

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASSETO, 2000, p. 145).

Segundo Vygotsky (1989), a construção do conhecimento acontece por meio da interação mediada por várias relações. Assim, no processo de aprendizagem *on-line*, um lugar que deve ser exemplo de espaço colaborativo, a construção do conhecimento acontece por meio da interação/mediação síncrona e assíncrona dos aprendizes e mediadores. Isso pode ocorrer por meio das ferramentas da web e dos sujeitos da função docente na qual são apresentadas diferentes posições em torno dos temas e ações didáticas abordadas por seus usuários, gerando assim a aprendizagem colaborativa nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada baseou-se nas abordagens qualitativa e quantitativa, por entendermos que ambas seriam pertinentes à pesquisa realizada.

De acordo com Preti (2010), fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los,

mas analisar causas e efeitos de maneira contextualizada no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica. O mesmo autor afirma, quando se refere ao uso simultâneo da abordagem qualitativa e quantitativa, que “(...) esses dados são considerados mais ricos, globais e reais” (PRETI, 2010, p. 590).

Para estudo e coleta de dados, foram aplicados os seguintes métodos e instrumentos: pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário, entrevista e observação direta. Toda a metodologia de pesquisa visou alcançar o objetivo desta pesquisa, que é como se dá a construção a autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD e quais são os entraves e as possibilidades para a construção da autonomia nesse contexto.

4.1. Sobre o polo UAB em Ipiaú-BA

Na cidade de Ipiaú, a EaD já acontecia com a inserção de cursos por faculdades privadas. Mas no que se refere a ofertas de cursos a partir de universidades públicas, iniciou-se no ano de 2008, com a chegada do polo UAB-Universidade Aberta do Brasil, resultado das políticas públicas do governo federal para formação de professores.

O polo UAB de Ipiaú funciona no campus universitário da Universidade do Estado da Bahia, da cidade. Atualmente, são oferecidos no polo cursos de graduação em licenciatura-EaD pela UNEB e pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. No caso da UNEB, as licenciaturas em Matemática e História, e da UESC, em Letras e Pedagogia.

O primeiro processo seletivo-vestibular aconteceu em 2008, quando iniciaram as turmas de Matemática e História e, no mesmo ano, as turmas da UESC. As aulas da UNEB começaram em 2008, as da UESC, só em 2009.

Algumas implicações ocorrem para o adequado funcionamento dos cursos; uma

dessas é a questão de que, em alguns cursos, a substituição de tutores acontece periodicamente, como no caso dos tutores a distância, que ocorre por disciplina. No que concerne às trocas de tutores presenciais, no curso de História, aconteceu por 2 vezes no mesmo ano, e 3 vezes no curso de Pedagogia. Isso traz conflitos interpessoais, afetivos e pedagógicos no processo de mediação.

Nos cursos das duas universidades existe interação *on-line* e presencial por meio de tutores e, em alguns casos, por professores formadores. Existem encontros semanais dos alunos com seus respectivos tutores presenciais e, no caso da UESC, também há momentos em que os tutores a distância vão ao polo para atividades presenciais de mediação com os alunos.

Os cursos citados são os primeiros do polo. Os sujeitos investigados no período da pesquisa estavam no primeiro semestre (Letras e Pedagogia) e terceiro semestre (História e Matemática). No período do estudo, só existia uma turma de cada curso.

4.2. Análise e discussão dos resultados

Considerando o objetivo desta pesquisa, disponibilizamos, por *e-mail*, 10 questionários aos alunos dos quatro cursos em funcionamento no polo. Os resultados aqui apresentados foram obtidos a partir de quinze questões fechadas e cinco abertas, obtidas de 8 questionários respondidos.

No Quadro 1, temos a identificação dos alunos que responderam ao questionário, a partir de letras iniciais dos nomes dos cursos. No Quadro 2, descrevemos os resultados das respostas das questões objetivas, identificadas nos questionários respondidos por dois alunos de cada curso pesquisado.

As perguntas objetivas configuraram-se da seguinte maneira: numa escala de 1 a 5, sendo que 1= insuficiente, 2= regular, 3= bom, 4 = ótimo e 5 = excelente, o aluno

deveria assinalar o conceito dado às perguntas relacionadas a diferentes assuntos, considerando a vivência/experiência da realidade do curso de que fazia parte.

Quadro 1: Identificação dos alunos que responderam ao questionário

| CURSO | SUJEITO 1 | SUJEITO 2 |
|------------|-----------|-----------|
| MATEMÁTICA | M1 | M2 |
| HISTÓRIA | H1 | H2 |
| LETRAS | L1 | L2 |
| PEDAGOGIA | P1 | P2 |

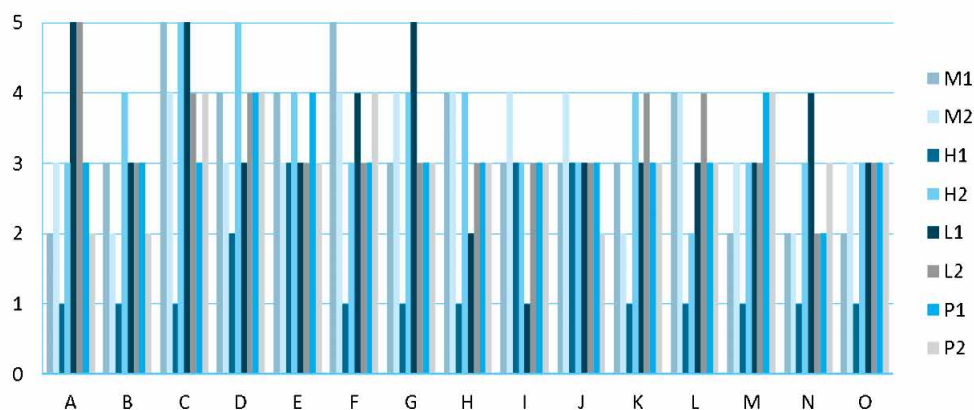
Quadro 2: Identificação dos alunos que responderam ao questionário

| | QUESTÕES OBJETIVAS | M1 | M2 | H1 | H2 | L1 | L2 | P1 | P2 |
|----------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|
| A | As ferramentas tecnológicas usadas favorecem a aprendizagem colaborativa | 2 | 3 | 1 | 3 | 5 | 5 | 3 | 2 |
| B | Nível de interação dos tutores <i>on-line</i> | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| C | Sua participação nas atividades <i>on-line</i> | 5 | 4 | 1 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 |
| D | Nível de apoio da tutoria presencial | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| E | Nível de segurança em concluir uma tarefa sem a mediação do tutor | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| F | Motivação com o curso | 5 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| G | Estímulo para acessar o ambiente e participar de forma efetiva | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 |
| H | Nível de interação nos trabalhos em grupo <i>on-line</i> | 4 | 4 | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| I | Recursos utilizados para avaliação | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| J | Como acontece a relação interpessoal entre tutores e alunos | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| K | Como é tratado nos seus momentos de dúvidas | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| L | Você tem retorno de suas conquistas | 4 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| M | São promovidos estudos em grupo no polo | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| N | Ocorre muita evasão | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 |
| O | O nível de aprendizagem dos alunos é considerado pelos tutores | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 2, percebemos que há evidências de que o conceito 3 (bom) esteve presente na maioria das respostas dos alunos, como podemos observar no gráfico 1, mais a frente. Nas perguntas (A, B, D, K, L, M e O) relacionadas à mediação, as respostas oscilaram entre o conceito 3 e 4, tendo maioria no conceito 3; nas questões (C, E e H) que se referem às habilidades de autonomia discente, a média também ficou entre 3 e 4; o mesmo ocorre nas

perguntas concernentes à motivação (F, G, e N), afetividade (J) e aos instrumentos de avaliação (I). Isso demonstra certa insatisfação por parte dos alunos em relação à mediação docente e tecnológica, bem como dependência à função do tutor para realização de suas atividades e estudos. Além disso, esses alunos demonstram dificuldades em relação ao processo de construção da autonomia. O gráfico a seguir ilustra melhor os resultados das questões objetivas do questionário.

Gráfico 1



No que concerne às questões abertas, o Quadro 3 sistematiza as respostas.

1 – O que você compreende por autonomia discente na educação *on-line*?

2 – Você já pensou em desistir deste curso? Cite o principal motivo.

3 – Considerando o ambiente virtual, a atuação dos professores formadores e professores-tutores presenciais e a distância e a sua própria participação, destaque os aspectos

que você considera terem sido insuficientes na interatividade e na mediação pedagógica. Justifique a resposta.

4 – Relate experiências positivas e/ou negativas de mediação pedagógica vivenciadas no curso.

5 – Cite aspectos que você considera importantes para uma mediação adequada que contribuam para o desenvolvimento da sua autonomia.

Quadro 3: Tabulação das respostas das questões subjetivas do questionário

| RESPOSTAS | | M1 | M2 | H1 | H2 | L1 | L2 | P1 | P2 |
|-----------|---|---------------------------|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | Aprender a estudar sozinho | | | | | X | | X | |
| | Ser pesquisador e estudar sozinho | | | X | X | | X | | |
| | Gerir sua própria aprendizagem | X | X | | | | | | X |
| 2 | Dificuldade de adaptar-se à EaD em relação a gerir a própria aprendizagem | X | | | 3 | | | | |
| | Dificuldade com as tecnologias | | | | | | | | X |
| | A não-identificação com o curso | | | X | | | | | |
| 3 | Respostas em tempo hábil dos TD | | | | | X | X | X | X |
| | Trocas de TD por disciplina | X | X | X | X | | | | |
| 4 | Positivas: | Seminários presenciais | | | | X | X | X | X |
| | | Grupos de estudo no polo | X | X | X | X | | | |
| | Negativas: | Wiki - Muito confusa | | | | | X | X | X |
| | | Demora no retorno dos TDs | X | X | X | X | | | |
| 5 | Disponibilidade maior dos TDs | | | | | X | X | X | X |
| | Mais videoaulas com professores formadores | X | X | X | X | | | | |

Diante do exposto no Quadro 3, podemos afirmar que os alunos compreendem o conceito de autonomia discente no contexto *on-line*, mas ainda apresentam dificuldades em relação ao processo de construção dessa categoria. Essas dificuldades estão relacionadas à falta de conhecimento dos referenciais *on-line* da EaD, como interfaces textuais no AVA e certa dependência em relação à tutoria. Fica bem evidente que o processo de construção

da autonomia está diretamente relacionado à mediação docente e tecnológica.

O Quadro 4 apresenta a tabulação das respostas das entrevistas que foram realizadas com oito alunos dos quatro cursos. Ressaltamos que não entrevistamos os mesmos alunos que responderam ao questionário e que as respostas foram escritas, e não gravadas.

Quadro 4: Tabulação das respostas da entrevista de todos os cursos

| | PERGUNTAS | SIM | NÃO | ÀS VEZES |
|---|---|-----|-----|----------|
| 1 | Você costuma postar/entregar as atividades no prazo predefinido pelo professor-formador/tutor? | 3 | 2 | 3 |
| 2 | Realiza as atividades por conta própria? | 4 | 2 | 2 |
| 3 | Precisa sempre de tutor ou colegas para realizar as atividades? | 1 | 2 | 5 |
| 4 | Busca realizar as leituras recomendadas sem mediação do tutor? | 1 | 4 | 3 |
| 5 | Procura leitura complementar, estudos e pesquisas extras ao material didático disponibilizado no curso? | 2 | 4 | 1 |

É possível interpretar, diante das repostas do Quadro 4, que os alunos apresentam habilidades de autonomia, porém, ainda dependem muito da orientação da tutoria e estão muito limitados ao estudo e leitura do material didático disponibilizado no curso, e não buscam leituras complementares.

Na observação direta, que ocorreu durante uma semana em cada curso, percebemos que os alunos sentiam dificuldade em acessar o AVA, bem como os tutores presenciais dos cursos de História e Pedagogia apresentavam dificuldade no direcionamento da mediação, muito provavelmente por não saberem ainda direito qual seria a função do tutor presencial. Observando o AVA, constatamos que os tutores a distância dos cursos de Matemática e História não davam retorno aos alunos diariamente; alguns levavam até dois dias para darem um retorno. Notamos também que havia um acompanhamento diário da coordenação de tutoria aos tutores dos cursos de Letras e Pedagogia; os tutores a distância desses cursos acessavam o AVA diariamente e interagiam bem com os alunos.

Alguns alunos sentiam dificuldade na postagem das atividades por falta de manuseio adequado do AVA e muitos não cumpriam os prazos de postagem, solicitando um tempo maior; às vezes, as coordenações dos cursos prorrogavam o tempo da postagem por entender que os discentes ainda estavam em processo de adaptação à educação a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, realizamos um estudo sobre como se dá a construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD e quais são os entraves e as possibilidades para a construção da autonomia nesse contexto. O estudo foi realizado entre os anos de 2009 e 2010, no polo UAB da cidade de Ipiaú, BA.

Cumprimos o nosso objetivo, ao constatar que a autonomia do sujeito aprendiz no

contexto da EaD se dá a partir de uma mediação docente e tecnológica adequada, bem como quando os discentes buscam desenvolver habilidades que os possibilitem gerir sua própria aprendizagem, como responsabilidade, pesquisa, reflexão, comprometimento para com a instituição e sua formação, persistência e determinação para a realização das atividades e estudos propostos. Todos esses referenciais representam as possibilidades para a construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD.

Os entraves que identificamos para efetivação do processo de construção da autonomia do sujeito aprendiz na EaD são: medição inadequada por parte dos tutores, quando não conhecem a função da tutoria na EaD; falta de conhecimento por parte dos alunos e tutores, dos recursos tecnológicos e do AVA; dependência dos alunos à função tutorial e, ainda, as dificuldades dos atores envolvidos na EaD em compreender como funciona essa modalidade de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa realizada, percebemos que alguns alunos apresentam habilidades que os identificam como estudantes autônomos; apesar disso, nenhum dos alunos pesquisados é totalmente autônomo em seus estudos, pois parece faltar aos referidos assumirem compromissos e mudar atitudes para que possam acompanhar e aderir à rotina do estudante de EaD. Esses alunos compreendem o conceito de autonomia no contexto da EaD, mas têm dificuldades na construção desse processo.

A necessidade do educando, quando ingressa em um curso de graduação a distância, em conhecer e compreender as características dessa modalidade, bem como o que se espera desse estudante, deve ser prioritária, especialmente em relação às habilidades de autonomia. Assim, orientados no início do curso e continuamente, os estudantes poderão apresentar um perfil de maior autonomia no desenvolvimento de seus estudos; além disso, desconstruir os mitos e preconceitos sobre a EaD.

A questão que envolve as habilidades de autonomia discente no processo ensino-aprendizagem ainda é um ideal difícil de se efetivar, apesar de percebermos avanços significativos na vivência com aqueles alunos pesquisados.

Pelo dito, afirmamos que os alunos na EaD inserem-se no processo de construção de autonomia quando a mediação docente ou tecnológica ocorre de maneira adequada e de concepção interacionista e reflexiva. Quando isso não acontece, mesmo que os alunos apresentem habilidades que os mostrem autônomos, o processo ficará prejudicado por não haver direcionamento.

Nesse sentido, é de extrema importância a formação inicial e continuada dos atores da função docente no que tange a ser professor na contemporaneidade e ser docente no contexto da educação a distância.

O estudo realizado no Polo UAB-Ipiaú/BA foi inicial, e sabemos que é de grande importância que novos estudos ocorram, abrangendo um número maior de alunos, e também pontuar as diferenças e contextos do estudo de agora com as futuras pesquisas, para que assim tenhamos uma dimensão mais ampla e mais atual do objeto estudado.

Sobretudo, a pesquisa realizada é de grande importância para os estudos acadêmicos e por sua relevância social, em busca de melhores resultados para a qualidade da educação brasileira, levando em conta a importância do fortalecimento da EaD para uma práxis adequada com menores equívocos e aprendizagens mais autônomos e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

AQUINO, C. T. E. de. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHOTGUIS, J. **Andragogia**: arte e ciência na aprendizagem do adulto. 2002. Paraná: Universidade Federal do Paraná/Coordenação de Políticas de Integração de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.logisticareversa.net.br/uploads/1/6/3/0/1630201/andragogia.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, G. A.; RICCIO, N. C. R. Ambiente virtual e desenho didático: a autonomia como possibilidade. In: SILVA, P. R. da et al. (Org.) **Reflexões sobre educação online**. Salvador: ISP/Pradem/UFBA, 2008.

MASSETO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: _____ (Org). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: Nead/IE-UFMT, 2000.

_____. **Produção de material didático impresso**: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

ZAINA, L. A. M. **Acompanhamento do aprendizado do aluno em cursos a distância através da Web**: metodologias e ferramentas. 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3141/tde-13012003095336/>>. Acesso em: 21 set. 2015.

