

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA EM AMBIENTES COLABORATIVOS

¹Rubens Alexandre VIEIRA

RESUMO

Neste artigo, apresentaremos, um breve percurso histórico da EaD, no qual, tendo por embasamento teórico os estudos de Belloni (2000) e de Landim (1997), enfocaremos as três gerações da educação a distância ao longo do tempo, com vistas a discorrer acerca da potencialidade que advém das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) para a nossa sociedade. A seguir, abordaremos as especificidades do ambiente virtual e, ainda, teceremos reflexões acerca de algumas definições de EaD, à luz de autores que se dedicaram aos mencionados temas. Por fim, embasados em Lévy (1996, 1999), Moran; Masetto; Behrens (2000) e Freire (1996), trataremos das relações entre a demanda do mercado de trabalho contemporâneo e a formação escolar necessária para suprir essa demanda, bem como focaremos os conceitos de autonomia e de aprendizagem colaborativa, visando abarcar a proposta de verificar as estratégias que podem propiciar uma aprendizagem autônoma e colaborativa na educação a distância on-line.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; tecnologias digitais; aprendizagem colaborativa; autonomia.

Retrospecto da EaD: Algumas considerações iniciais

Na sociedade contemporânea, é cada vez maior o acesso a uma série de ferramentas tecnológicas que, além de estarem a serviço da comunicação, também têm sido incorporadas ao âmbito educacional. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas - Internet, tecnologia wireless, e-mail, chat, webs sites, listas e grupos de discussão – já fazem parte da nossa cotidianidade e representam um enorme potencial de progresso para as relações sociais.

¹ PUC/SP - Programa de estudos pós-graduados em Língua Portuguesa.

Rua Clemente Falcão, nº 156, Jardim do Vale – CEP 08595-530/Itaquaquecetuba, SP – Brasil.

e-mail: alexandre.rubens@pop.com.br

A partir desse desenvolvimento eletrônico surgiram as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), ferramentas que oferecem possibilidades inéditas de interação entre professor/aluno; estudante/estudante e de interatividade com materiais de grande variedade.

Como reflexo do surgimento dessas novas possibilidades de comunicação, ancoradas na virtualidade, atualmente não é incomum nos depararmos com a oferta de cursos na modalidade semi-presencial ou ministrados totalmente a distância. Essa relação entre o desenvolvimento tecnológico e a expansão das experiências na modalidade de educação a distância muitas vezes causa a impressão de que esta é um fenômeno recente. Entretanto, basta um olhar investigativo para a história e a mencionada sensação é desfeita, pois o homem sempre procurou estar próximo de seu semelhante, principalmente para sociabilizar idéias e conhecimentos.

Ao considerarmos a escrita - que historicamente data de cerca de 5000 anos antes de Cristo - como a primeira alternativa que possibilitou uma comunicação a distância de maneira sincrônica e diacrônica, é possível concluir que a educação a distância não é um fenômeno tão recente quanto alguns podem pensar.

Nesse sentido, podemos atribuir os primórdios da EaD às cartas dos filósofos gregos que procuravam instruir seus discípulos, ou como sugere Landim (1997) às epístolas trocadas pelos cristãos para difundir a palavra de Deus, tendo em vista que, em ambos os casos, a interação escrita permitiu o estabelecimento de uma comunicação assíncrona e um processo de aprendizagem.

Além da criação da escrita, a mesma Landim (1997) também ressalta três marcos da história da humanidade que contribuíram para impulsionar o desenvolvimento de cursos a distância: A invenção da imprensa por Guttenberg, o início

do trabalho dos correios e o desenvolvimento do sistema ferroviário. Esses marcos históricos proporcionaram o despontar da EaD, no seu aspecto mais formal, como conhecemos nos dias de hoje, pois permitiram o barateamento de materiais impressos, a atualização constante dos conhecimentos gerados pela ciência e cultura humanas bem como a comunicação entre os alunos e os seus instrutores.

No Brasil, a EaD nasceu com o ensino por correspondência voltado para a formação profissional e também evoluiu em função da disponibilidade dos meios de comunicações. Podem ser destacados os trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Rádio Monitor, em 1939, e pelo Instituto Universal Brasileiro, em 1941 (GUARANY & CASTRO, 1999).

Entre as décadas de 1970 e 1980, instituições privadas e organizações não governamentais (ONGs) começaram a oferecer cursos supletivos a distância, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos. A universidade virtual, compreendida como ensino superior a distância com uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, surgiu em nosso país como consequência da expansão da Internet nas instituições de ensino superior, bem como da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996. Como se sabe, essa lei oficializou a EaD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino em nosso país.

A conjunção de todos esses fatores fez com que novos horizontes fossem abertos para a educação a distância, não apenas para cursos de extensão ou preparatórios de exames, mas como estratégia alternativa para cursos de graduação e de especialização.

Dados do ABRAEAD (Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância - edição 2007) apontam que entre os anos de 2004 e 2006 houve um aumento de 150 por

cento no número de estudantes matriculados na Educação a Distância, o que significou um salto de 309.957 para 778.458 alunos que estudam em EaD no Brasil.

Como os números apontam, a educação on-line a cada dia ganha mais adesão, tendo em vista que traz consigo a flexibilidade, que muitas vezes permite aos alunos escolher livremente onde e quando estudar, fator de fundamental importância para uma grande parcela da população que deseja e necessita continuar se aprimorando, mas muitas vezes não consegue pelo fato de o horário do trabalho ser concomitante com o do curso presencial almejado.

Em consonância com o mencionado percurso histórico, é possível identificar, ancorado nos postulados de Belloni (2000), a ocorrência de três gerações de modelos de EaD que constituem a essência dessa modalidade de educação.

A primeira geração, o ensino por correspondência, foi engendrado no século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos ferroviários. Nesta fase pioneira, a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos, fato que implicava uma maior autonomia do aluno quanto ao lugar de seus estudos.

A segunda geração, caracterizada por integrar ao uso do impresso os meios de comunicação audiovisuais (tv e cassete) desenvolveu-se ainda nos anos 60, a partir das orientações industrialistas típicas da época, voltadas principalmente para o público de massa e para a economia de escala.

O modelo da terceira geração de EaD, o mesmo que contemplamos hoje, tem o seu limiar na década de 90, com o desenvolvimento e disseminação das NTIC. Além dos meios anteriores, esse modelo acrescenta o uso de programas interativos informatizados; redes telemáticas (bancos de dados, e-mail, listas de discussão, web

sites) e CD-ROM didáticos que facilitam e vêm modificar fortemente as possibilidades de interação a distância.

Desse modo, após o relato do percurso histórico da EaD, fica evidente que a relação de sua expansão como sistema educativo com a evolução dos meios eletrônicos é indiscutível. A inserção das NTIC representa um grande avanço para a educação a distância, no entanto, entendemos que é preciso bom senso, reflexão e discernimento no que se refere ao uso das novas tecnologias, principalmente quando se relaciona a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem, haja vista a complexidade inerente a esse processo.

Devido a suas características intrínsecas a EaD tem potencial para corresponder a muitas expectativas e contribuir com a oferta da formação educacional que a sociedade contemporânea exige, entretanto é preciso contemplar as especificidades do ambiente virtual, para então abordá-la sob um novo viés, um novo enfoque que não implique apenas um mero determinismo tecnológico em detrimento do diálogo, da construção do conhecimento, da autonomia e da aprendizagem.

Tecnologias digitais: A interação virtual a serviço da educação

Como podemos deduzir, dificilmente nossa vida cotidiana seria possível neste estágio de civilização, sem as tecnologias. Ao refletir sobre o uso de recursos eletrônicos nas relações sociais Belloni (2000) afirma que a generalização da informática no mundo econômico e do trabalho já é uma realidade incontornável, e sua penetração nas esferas da vida social, tais como: Lazer, cultura e educação é uma tendência inexorável.

Os sistemas educacionais devem incorporar o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e se expressar por meio delas. Isso se justifica pelo fato de que, ao propor a interação virtual entre aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sejam eles alunos do curso de Direito, Pedagogia ou Economia, o professor não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, como também contribui pedagogicamente para uma exigência de cada uma dessas profissões: A inserção no ciberespaço.

Em seus estudos, Lévy (1999) define ciberespaço como o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material, mas também o universo de informações que ela abriga, os seres humanos que navegam e alimentam esse universo, assim como todo o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos (redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que estes últimos transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

A mencionada codificação digital condiciona o caráter plástico, calculável com precisão binária, interativo e virtual da informação que, de acordo com Lévy (1999), é a marca distintiva do ciberespaço, pois esse novo meio coloca em sinergia todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação que a sociedade denomina de virtual.

Acerca do virtual, dada a sua relevância na contemplação das NTIC, é necessário tecer algumas ponderações. Em Lévy (1999, p.47), encontramos a seguinte definição para o referido termo:

É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular.

Podemos afirmar com base na citação do autor que, mesmo sem estar presente, ou seja, ainda que não possamos fixá-lo em nenhuma coordenada espaço-temporal, o virtual existe e é uma fonte indefinida de atualizações, tendo em vista que, tomando como exemplo a palavra, cada atualização do vocábulo se diferencia da outra em diversos aspectos como pronúncias, tonalidades e sentidos que, embora sejam imprevisíveis, podem aparecer no momento da utilização.

O mesmo Lévy (1999) postula que a cibercultura - definida pelo autor como conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço - está ligada ao virtual, tendo em vista que a digitalização da informação (traduzida para 0 e 1) é quase independente de coordenadas espaço temporal determinadas.

Assim, a peculiaridade do ciberespaço está no fato de que suas particularidades técnicas permitem que os membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários, fatores que podem trazer significativas vantagens para a EaD.

Tais vantagens decorrem principalmente da lógica das redes, para as quais as NTIC convergem. As redes telemáticas implicam uma profunda mutação na relação do ser humano moderno com o saber e com a aprendizagem, tendo em vista que, a partir de sua criação, houve a possibilidade de ter acesso a um mar de informações, realizar

simulações de modo virtual, promover interações e potencializar estratégias favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem a distância.

Todos os fatores que abordamos até aqui nos induz a concluir que a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea tem potencial para criar novas possibilidades de expressão e de comunicação, pois a informação digitalizada pode ser processada automaticamente, com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa.

É importante ressaltar que não estamos defendendo ou legitimando o imperativo tecnológico. Não obstante o fato de concebermos a informática e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação como criações humanas, produzidas em determinado contexto histórico, constituindo-se como valiosos instrumentos que podem colaborar para a melhoria do processo educacional, não refutamos o ponto de vista de Belloni (2000, p.60) segundo o qual a autora enfatiza que “a eficácia do uso das NTIC vai depender mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades destas ferramentas.”

Em consonância com a afirmação da autora e tendo em vista que estamos abordando as especificidades das NTIC e o seu potencial para o desenvolvimento de cursos e atividades voltadas para a educação a distância, cumpre-nos enfatizar que, ao longo das últimas décadas, não têm sido pequeno o número de autores que se dedicaram a engendrar técnicas e tecer reflexões acerca da definição de EaD. Nessa medida, é fundamental trazer a contribuição de alguns desses pesquisadores, para que possamos entender melhor como se tem abordado, historicamente, os meandros da educação a distância.

Educação a Distância: Alguns Conceitos

Ao estudarmos a EaD e investigarmos algumas manifestações teóricas tecidas acerca do tema ao longo das últimas décadas, observamos que no transcorrer da história da educação a distância, não são poucos os autores que se dedicaram a conceber definições para esse modalidade de educação. Belloni (2000) registra a posição de alguns desses teóricos, aqui citados em ordem cronológica.

Para Peters (1973) Educação/Ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, por meio da aplicação da divisão de tarefas e pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

Por sua vez, Rebel (1983) relata que a educação a distância é um modo não contíguo de transmissão entre professor e alunos, que possibilita maior liberdade ao aprender para satisfazer necessidades de aprendizagem.

Segundo os estudos de Malcom Tight(1988) educação a distância refere-se àquelas formas de aprendizagem organizada, baseadas na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem.

Para finalizar, Moore (1990) define a educação a distância como uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: Grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem.

Como observamos, nas definições citadas destacam-se as referências à separação física e temporal entre professor e aluno, bem como a alusão à liberdade e autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, há uma ênfase excessiva ao processo de ensino, por meio de materiais e técnicas, ancorados em pressupostos instrucionais que caracterizam uma concepção educacional pautada na mera transmissão de conhecimentos, a mesma concepção pedagógica denominada como “educação bancária”, tão criticada por Freire (1996), pelo fato de partir do princípio de que podemos transmitir conhecimento. Lembramos que, de acordo com o autor, aprender não é repetir a lição dada, mas, sim, construir o próprio conhecimento, como veremos adiante.

Analisando tais constatações, é possível perceber que as caracterizações dadas à educação a distância nas concepções arroladas vêm ao encontro das mesmas peculiaridades que caracterizam os dois primeiros momentos da EaD.

A primeira geração do processo educacional a distância, foi marcada pelo uso de materiais escritos e impressos que proporcionaram aos estudantes maior liberdade e conseqüente pseudoautonomia advindas da separação geográfica e temporal, fatores citados por Rebel (1983), Malcom Tight (1988) e Moore (1990).

Por sua vez, a segunda geração tem por principal fator distintivo uma visão tecnicista e industrialista de ensino, centrada essencialmente no acréscimo da tecnologia audiovisual para a transmissão de informações padronizadas. Segundo essa concepção educacional, todos os alunos são abordados como se apresentassem o mesmo padrão, tal qual um automóvel da linha de montagem idealizada por Henry Ford, e os professores como provedores especializados de grande porte, ou seja, trata-se de uma tentativa de transferir para a educação os mesmos princípios que regem a produção

industrial, por meio de um determinismo tecnológico que resulta em uma visão instrumental do papel das tecnologias e relega a um segundo plano, tanto o estudante como a aprendizagem. Entre as definições que denotaram tal ponto de vista destaca-se Peters (1973).

Mais atual do que as definições supramencionadas, o conceito de EaD previsto legalmente em nosso país, além de citar a separação física e temporal entre os atores do processo educacional a distância, não deixa de mencionar a inserção das NTIC. De acordo com o Diário Oficial da União, (decreto nº 5.622, de 19/12/2005) a EaD caracteriza-se como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Podemos inferir, a partir da definição supracitada, que o professor e o aluno não precisam dividir o mesmo espaço e/ou o mesmo tempo para que o ensino e a aprendizagem se concretizem na educação a distância, e nessa asserção está implícita a potencialidade das NTIC.

A inserção do elemento conectivo ou entre os termos lugares e tempos diversos implica uma diferença substancial entre a última definição e as demais, pois entendemos que o referido conectivo indica o estágio atual da EaD, no qual é possível usufruir de comunicação simultânea, mesmo que os envolvidos estejam em lugares distintos.

Nesse contexto, podemos destacar dois tipos de situações que permitem a interação entre os atores do processo educativo no universo da educação a distância contemporânea: Elas podem ser assíncronas – por meio do material didático, fórum de

discussão, aviso, e-mail - e/ou síncronas, como ocorre no bate-papo ou na teleconferência.

Dessa forma, com base nas considerações tecidas até este ponto, compreendemos a educação a distância como uma modalidade de educação na qual professor e alunos podem prescindir da divisão do espaço e da concomitância do tempo, mas não deve estar centrada na reprodução de informações, sob pena de angariar uma pseudoautonomia, advinda somente da separação geográfica e temporal, além de preterir e não desenvolver o aspecto onde repousa o maior potencial das NTIC: as interações síncronas e assíncronas.

Acreditamos que no modelo da terceira geração de EaD, contemplado na definição legal da modalidade em nosso país, devemos criar estratégias que se valham das NTIC para permitir que professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam estabelecer um novo tipo de interação. Esse novo tipo de interação deve ser arquitetado para propiciar uma verdadeira aprendizagem autônoma, assim definida não por apenas propiciar liberdade geográfica e temporal, mas por conduzir o estudante a outro estágio, que deve ir muito além da mera transmissão e recepção de informações impressas e audiovisuais.

Na defesa desse ponto de vista somamos mais um argumento: Não se deve passar despercebido aos olhos do educador, que o mundo contemporâneo vem criando desafios a serem enfrentados e, nesse contexto, o processo educacional centrado na lógica do “bancarismo” não dá conta do paradigma emergente que rege as exigências do mercado de trabalho contemporâneo. “Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 1999, p.157).

Considerando o ponto de vista de que compartilhamos com o autor supramencionado, cumpre-nos refletir acerca das profundas transformações que estão em curso no âmbito do trabalho e, por conseguinte, discutir as exigências que essa nova realidade impõe à formação profissional do século XXI.

Aprendizagem contínua e autônoma: O imperativo dos novos tempos

Para que possamos tecer reflexões acerca das relações entre a demanda do mercado de trabalho contemporâneo e a formação escolar necessária para suprir essa demanda, é preciso que consideremos, previamente, as transformações pelas quais o labor humano vem passando ao longo das últimas décadas.

Embora seja um truísmo, é relevante reafirmar que, na sociedade contemporânea, estão em curso muitas transformações no âmbito do trabalho. Até meados do século passado, uma pessoa praticava no final de sua carreira as mesmas competências adquiridas ainda em sua juventude. Mais até do que isso, transmitia seu saber, de forma quase inalterada a seus filhos ou a aprendizes (LÉVY, 1996).

Podemos então inferir que os saberes eram vistos como estáveis, imutáveis e pertenciam apenas a uma casta de especialistas. Hoje, no entanto, assistimos a outra realidade. Este sistema de formação que outorgava ao estudante a comodidade da formação definitiva está em grande parte obsoleto, tendo em vista que os conhecimentos têm um ciclo de renovação cada vez mais fugaz, fator que implica novas peculiaridades para a relação entre formação profissional e mercado de trabalho.

Acerca das características que estão em voga no âmbito do trabalho, Lévy (1999) faz três constatações. A primeira diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes. A segunda constatação está relacionada à nova natureza do trabalho, cuja

parte de transição de conhecimentos não pára de crescer. Por sua vez, a terceira constatação enfoca as redes telemáticas, que suportam tecnologias intelectuais capazes de amplificar, exteriorizar e modificar numerosas funções cognitivas humanas, tais como: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, realidades virtuais) e raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

À luz das breves citações mencionadas acima está incrustada a concepção de que o mercado de trabalho do mundo contemporâneo repousa sob a égide da especialização, da formação ao longo da vida, e requer a integração do potencial das NTIC aos sistemas de educação para que essas ferramentas tecnológicas possam estar efetivamente a serviço de uma sociedade, que passou da aplicação de saberes estáveis ao imperativo da aprendizagem contínua e autônoma.

Nesse contexto, podemos afirmar que, ao projetar a elaboração de cursos e atividades pedagógicas voltadas para esse novo paradigma social, o eixo da ação docente precisa passar do ensinar para focar o aprender e principalmente o aprender a aprender, tendo em vista que potencializar a autoaprendizagem dos educandos pode instrumentalizá-los para atender à exigência de formação ao longo da vida face às transformações pelas quais passa a sociedade.

Discorrer acerca da autoaprendizagem implica considerar e estabelecer uma diferenciação adequada entre os conceitos de informação e conhecimento, haja vista que ambos estão imbricados na aprendizagem autônoma.

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. O desenvolvimento e a proliferação das possibilidades de acessar e trocar informações por meio das ferramentas que Lévy (1999) denomina coletividades do ciberespaço - entre elas o

correio eletrônico, o e-mail, os chats, as listas de discussão, a teleconferência e a videoconferência - nos remete a uma questão essencial: o que significa conhecimento e como ele se difere da informação?

De acordo com os postulados de Moran; Masetto; Behrens (2000, p.22) “muitos dados, muita informação não significam mais e melhor conhecimento.” Os autores mencionam que, embora tenhamos muitas informações disponíveis nas coletividades do ciberespaço que podem facilmente ser repassadas, estas só se tornam conhecimento à medida que são processadas, interpretadas e compreendidas pelo sujeito, ou seja, conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma.

Abordado sob esse viés, o conhecimento é idiossincrático, algo construído por cada um, muito próprio e impossível de ser simplesmente passado – o que é passado é a informação que advém desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si.

Essa distinção entre conhecimento e informação que aborda o primeiro termo como conseqüência do processamento do segundo leva-nos a uma constatação: no processo de ensino e aprendizagem, não basta apenas disponibilizar a informação; é preciso também considerar as peculiaridades do sujeito que, por sua vez, pode acolher, recolher, recusar e situar a informação para lhe dar sentido.

Consoante esse postulado, ao oferecer subsídios para que o aprendiz absorva a informação e a transforme em conhecimento, é importante que o professor potencialize a capacidade de autoaprendizagem do educando, para que este não se torne um paciente que meramente repete a lição dada. Em sua pedagogia da autonomia Freire (1996) ratifica essa afirmação ao mencionar que promover autonomia não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que o aprendiz promova a sua própria produção ou a sua construção.

No contexto da relação pedagógica que se estabelece na EaD, consideramos a autonomia como a capacidade de o sujeito tomar para si sua própria formação. É preciso observar que o mercado de trabalho cada vez mais exige habilidades de aprendizagem para que o profissional possa não somente lidar com o mar de informações que transborda as redes virtuais, como também tenha a capacidade de se valer da rede para se atualizar profissionalmente.

As exigências na formação de cada área profissional tendem a mudar, e o aluno precisa estar preparado para essas transformações. Com o uso dos recursos telemáticos, temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Há uma expectativa de que as novas tecnologias podem valer-se da quantidade de informações para trazer soluções rápidas à educação, entretanto, se educar dependesse só de tecnologia, já teríamos encontrado as melhores soluções para os sistemas de ensino há muito tempo.

Nessa ótica, a instituição escolar tem seus paradigmas cada vez mais pressionados à renovação, em prol de uma revitalização do campo educacional. Como bem postula Lévy (1999, p.157) “devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos.”

Em seus estudos acerca da EaD, Belloni (2000, p.64) ratifica a necessidade de se criar um planejamento pedagógico diferenciado para o bom êxito do uso das ferramentas tecnológicas no processo educacional, ao afirmar que:

As características essenciais das NTIC - simulação, virtualidade, acessibilidade a superabundância e extrema diversidade de informações – são totalmente novas (...) e sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática.

Sendo assim, é importante nos remeter a tais aspectos e focar estratégias pedagógicas que possam potencializar o uso das NTIC e propiciar uma aprendizagem autônoma e colaborativa na educação a distância.

Rumo à autonomia: A construção de ambientes colaborativos na EaD

Até aqui, discorremos acerca da potencialidade das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para o processo educacional, bem como sobre a necessidade de introduzir na formação escolar meios que propiciem uma maior graduação de autonomia nas atitudes dos educandos ante as informações e os conteúdos curriculares, principalmente no que concerne à EaD dirigida à formação profissional.

Entretanto, não obstante o potencial das NTIC para a expansão da autonomia na educação a distância, talvez ainda haja muitos alunos que valorizam menos a aprendizagem do que o diploma e, devido a isso, façam apenas o mínimo para serem aprovados, atitude incompatível com a almejada capacidade de autoaprendizagem à qual se aspira para essa modalidade de ensino.

Diante disso, a questão que se coloca é: Como abordar esse problema? Como elaborar estratégias que possam potencializar a autonomia do educando na educação a distância? Para responder a essas questões, compartilhamos com Moran; Masetto e Behrens (2000, p.16) o princípio de que:

Somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade, com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem orientados por pessoas e organizações livres.

Considerando a citação mencionada, é possível postular que o cerne da relação entre o uso das NTIC e o desenvolvimento da autonomia do educando no processo de

educação a distância está pautado principalmente na construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, pois, como bem postula Lévy (1999), se o paradigma conservador era baseado na transmissão do professor, na memorização dos alunos e numa aprendizagem competitiva e individualista, o grande encontro da era oral, escrita e digital na sociedade da informação enseja uma prática docente assentada na produção individual e coletiva do conhecimento.

Nesse processo interativo que derruba barreiras de tempo e de espaço, desenvolver o potencial de autonomia do educando consiste justamente em instrumentalizá-lo para se deparar com novas formas de aprender e de saber, bem como para se apropriar criticamente das novas tecnologias, buscando recursos e formas para facilitar e promover a aprendizagem, por meio de estratégias que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo e principalmente a colaboração.

A relevância da criação de ambientes colaborativos no processo de ensino e aprendizagem é corroborada por Freire (1996). De acordo com os postulados desse autor, o homem apreende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a se desenvolver, ao mesmo tempo em que também se desenvolve, por meio de uma rede de colaboração na qual a ajuda é recíproca. Nas palavras do próprio Freire (1996, p.39) “ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

Dessa forma, há uma outra questão latente na pesquisa: Se a aprendizagem autônoma está imbricada na criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, quais são as estratégias que podem propiciar a produção de tais ambientes na educação a distância?

A resposta para essa questão não pode preterir a relevância da ação docente no processo de ensino e aprendizagem, pois o paradigma emergente exige um planejamento pedagógico que contemple as peculiaridades da educação a distância on line.

Para alicerçar uma ação docente que venha a atender o paradigma da aprendizagem autônoma e colaborativa na EaD, partimos do pressuposto de que cabe aos professores e alunos participar de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

Ao discorrer acerca do professor que se propõe a ser um mediador pedagógico na construção de ambientes colaborativos de aprendizagem Moran; Masetto e Behrens (2000, p.168) mencionam que a este docente cabe colocar em prática algumas estratégias que podem propiciar a produção desses ambientes, tais como:

- Estar mais voltado para a aprendizagem do aluno.
- Estabelecer relações de empatia.
- Promover co-responsabilidade e parceria, criando clima de mútuo respeito para com todos os participantes.
- Abordar a construção do conhecimento como o eixo da articulação da prática educativa.
- Praticar a criatividade, como uma atitude alerta para buscar, com o aluno, situações novas e inesperadas.
- Ter disponibilidade para o diálogo.
- Considerar a subjetividade e a individualidade dos atores do processo educativo.
- Cuidar para que sua expressão e comunicação sempre estejam em condições de ajudar a aprendizagem e incentivar o aprendiz, usando a linguagem

excepcionalmente para transmitir informações e mais comumente para dialogar, lançar perguntas orientadoras, propor desafios, reflexões e situações problema.

Os autores ainda argumentam que na educação com recursos informáticos o professor deve desenvolver uma mediação pedagógica que possa promover o pensamento dos estudantes, bem como os auxiliar a implementar seus projetos e compartilhar os problemas, sem, no entanto, apontar soluções, pois é preciso ajudar o aprendiz a entender, a analisar, a testar e a corrigir os erros.

Portanto, a reboque das vicissitudes que caracterizam a sociedade contemporânea, o trabalho pedagógico do professor precisa ser repensado para dar conta deste novo momento histórico, que emerge à luz de redes transbordantes de informação e potencialidade. Tal fator, por si só, abre perspectivas para trabalhos futuros que visem a enfocar e desenvolver formas de explorar esse imensurável potencial.

Referências bibliográficas

- BELLONI, M. L. (2000). *Educação a distância*. São Paulo, Autores Associados.
- BRASIL. Decreto lei nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Anuário Brasileiro de Educação a Distância - edição 2007*. Brasília, SED.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. SP, Paz e Terra.
- GUARANYS, L. R.; CATRO, C. M. (1999). *O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil*. Brasília, IPEA.
- LANDIM, C. M. P. F. (1997). *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- LÉVY, P. (1996). *O que é o virtual?*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Editora 34.
- LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus.