

### 3 Três concepções constitutivas

Por causa da importância que o conjunto de *diálogo, estrutura e autonomia*, interpretado por Moore, pode ter para o desenvolvimento teórico e prático do ensino a distância, serão analisadas aqui idéias que constituem o *pano de fundo* dessas concepções. Com seu auxílio o ensino e o estudo científicos no ensino a distância articulam-se com característica peculiar e maneira diferente para cada caso. A discussão dessas três concepções é importante em nosso contexto, porque o diálogo didático, o estudo tecnológico-pedagogicamente estruturado e o estudo autônomo não aparecem na prática do ensino superior, ou então somente em forma elementar, e porque, além disso, não são controvertidas. No ensino precipuamente expositivo das *universidades com presença*, o diálogo didático e o discurso científico não têm o valor que seria desejável no interesse dos estudantes. Programas de ensino desenvolvidos sob o aspecto tecnológico do ensino em geral quase não têm importância nenhuma, abstraindo-se do ensino instrucional via computador em algumas disciplinas da Matemática, Física e das Ciências Naturais. Nos moldes das formas de ensino tradicional e dos regimentos de estudo e exames institucionais, o estudo autônomo pode desenvolver-se inicialmente nos semestres superiores e de modo incipiente. Em *universidades a distância* do formato europeu domina, na verdade, justamente o programa de ensino cuidadosamente planejado e preparado em todos os detalhes. Mas também aqui o estudo dialógico e o estudo autodeterminado e autodirigido permanecem consideravelmente restritos.

Visto que os docentes universitários internalizaram as tradicionais formas de ensino e medem concepções inovadoras inconscientemente por esse padrão, facilmente surge a crítica contra as propostas reformistas de mudanças sugeridas pelas três concepções mencionadas, e isso sem distinção tanto nas universidades com presença quanto nas a distância. Resumidamente e *grosso modo*, deparamo-nos mais ou menos com as seguintes objeções: 1) Longas discussões são perda de tempo. 2) Materiais de estudo desenvolvidos sob o ponto de vista da tecnologia do ensino reduzem o ensino e o estudo a uma mera racionalidade de fim e meio. 3) O estudante médio não dispõe das condições prévias necessárias para o estudo autônomo. De modo algum eles têm condições de planejar e cursar sem orientação algo tão exigente e complexo como um estudo universitário.

Se o ensino a distância se constitui essencialmente, como mostramos e como está sendo exigido, pela integração de diálogos didáticos, de programas de ensino e estudo estruturados e atividades do estudo autônomo, não se pode, de antemão, contar em toda parte com aceitação e aplicação engajada dessas concepções. Pelo contrário, enfrentaremos ceticismo, dúvidas e rejeição e seremos tentados a permanecer com as costumeiras práticas tradicionais. Por esse motivo queremos fundamentar aqui um pouco mais detalhadamente as três concepções constitutivas e justificar sua aplicação no ensino e na aprendizagem no ensino a distância.

### 3.1 Diálogo

Com isso não estamos nos referindo à exposição escrita dos conteúdos em forma *simulada* de carta ou de conversação, como o descrevemos e discutimos nos modelos de correspondência e da conversação, mas, sim, à interação lingüística direta e indireta entre docentes e discentes, portanto o diálogo que acontece *de fato*.

Moore (1993, 24) caracteriza o diálogo, distinguindo-o de outras interações no ensino e no estudo: *Um diálogo é direcionado, construtivo e é apreciado pelos participantes. Cada uma das partes presta respeitosa e interessada atenção ao que o outro tem a dizer. Cada uma das partes contribui com algo para seu desenvolvimento e se refere às contribuições do outro partido. Podem ocorrer interações negativas e neutras. O termo diálogo, no entanto, sempre se reporta a interações positivas. Dá-se importância a uma solução conjunta do problema discutido, desejando chegar a uma compreensão mais profunda dos estudantes.* Essa concepção, continua Moore, estaria comprometida com a pedagógica humanista, para a qual o diálogo de pessoa para pessoa teria importância central, desde que transcorra *sem estruturas* e sem fim predeterminado. Ela se desenvolveria especialmente em situações de aconselhamento. Nos conceitos de Reinhard Tausch & Anne-Marie Tausch (1977), essa aprendizagem dialogal exige dos estudantes *parceria, respeito, calor humano, consideração, compreensão empática, sinceridade e autenticidade*.

Em sua enumeração das concepções constitutivas do ensino a distância, Moore colocou o diálogo no *primeiro* lugar. Isso provocará admiração entre docentes, também entre os que têm experiência no ensino a distância. Teria ele de fato um papel tão importante na estrutura didática do ensino a distância? Surgem dúvidas porque – especialmente na Europa – predomina a idéia de que teleestudantes se dedicariam básica e principalmente a um *auto-estudo*, estudando em casa seus materiais de ensino, *sozinhos*. Essa admiração também pode ser causada em parte pela lenda *solidão e liberdade* (Schelsky 1963), que antigamente teriam sido características do estudo na universidade tradicional. O diálogo de parceria entre docentes e discentes no sentido descrito enfrentava dificuldades em seu sistema de ensino – apesar da tradição dos seminários e colóquios –, porque escola e universidade o negligenciaram ou tiveram que negligenciá-lo a favor dos métodos de exposição monológica. A necessidade de atender grupos extremamente grandes em muitas disciplinas restringiu ainda mais a oportunidade para o diá-

logo nas universidades. Por isso a situação de ensino e aprendizagem dialógica passou a ser mais a exceção do que a regra na “universidade de massas”, abstraindo do ensino as “disciplinas de orquídea”<sup>1</sup>. Em certos momentos, inclusive, o diálogo foi avaliado negativamente. Os juízos depreciativos por parte de docentes universitários sobre experiências nesse sentido, relatadas por Wolf Rieck e Ulrich Peter Ritter (1983/1995, 386), são um indício disso. Apesar dos esforços de reforma nos anos 70, o diálogo não conseguiu firmar-se como forma acadêmica de ensino e aprendizagem importante e regular. Pelo contrário, se pode constatar uma tendência ao isolamento dos estudantes. No ensino a distância, o emprego do princípio dialógico também se confronta com essa mentalidade um tanto distanciada, que, na maioria dos casos, não é consciente ou que não se confessa. Ela se manifestou de modo crasso entre aqueles professores que, durante anos, pleitearam o fechamento dos centros de estudos com o argumento de que seriam supérfluos, visto que os cursos de ensino a distância impressos seriam *auto-instrutivos*.

Nas universidades a distância descobriu-se algo mais exato sobre essa mentalidade dos professores em relação a essa concepção. De 62 entrevistas, significativamente escassos 50% se dispuseram a manifestar-se. Por trás disso pode ocultar-se indiferença ou rejeição. Dos que participaram da enquete, porém, ao menos uma escassa metade considerou a aprendizagem pelo diálogo como absolutamente necessária, e outro terço a considerou necessária. Isso é uma boa pré-condição e uma boa base de partida para as respectivas reformas.

Ao lado das atitudes mencionadas, não raro neutras e muitas vezes até mesmo de rejeição, por parte dos docentes e das docentes em universidades, também existem dificuldades específicas *objeti-*

1 Por *disciplinas de orquídea* entendem-se as disciplinas mais conceituadas. Ou as poucas disciplinas dialógicas, que seriam a exceção. (N. do R. T.)

*vas* em relação ao ensino a distância, porque interações lingüísticas diretas e indiretas na verdade são possíveis somente em tutorias e aconselhamentos em centros de estudo, bem como por telefone, correspondência ou através de outros meios técnicos. Além disso, as atividades nos centros de estudo pouco contribuem para a aquisição das competências visadas, no caso da maioria dos estudantes, porque somente uma parcela deles frequenta os centros de estudo com regularidade. Como, além disso, os diálogos que ocorrem nesses centros são intensivamente pessoais e conseqüentemente caros, as universidades a distância nem podem financiar essas atividades didático-dialógicas *para todos* os estudantes. Se nessa situação se exige que se abra mais espaço para o princípio dialógico no ensino a distância e se for considerado possível aplicá-lo já agora e com mais intensidade no futuro, surgem tarefas de difícil solução. Não obstante, elas devem ser enfrentadas. Pois se isso não acontecer, está em jogo o futuro dessa forma de ensino acadêmico. No entanto, essas dificuldades objetivas poderiam diminuir algum dia no ensino a distância de segunda e terceira gerações. Pois então a interatividade lingüística do processo de ensino e aprendizagem poderia ser elevada dramaticamente com a ajuda da *áudio* e *videoconferência*. Assim, parece tornar-se possível um diálogo intensivo, pessoal, individual e dinâmico para determinadas fases do ensino a distância. No entanto, ele seria *virtual*. No capítulo 6 nos ocuparemos mais detalhadamente com esse assunto.

A fim de esboçar a importância do diálogo no ensino e na aprendizagem na educação a distância, queremos chamar a atenção aqui para suas funções didáticas. Caso ocorrerem diálogos entre docentes e discentes no ensino a distância, de modo nenhum se trata apenas de ajudar os estudantes a superarem dificuldades que possivelmente possam ocorrer na elaboração de subsídios para o estudo. Isso seria uma visão instrumental e superficial. O diálogo não apenas desempenha funções auxiliares, mas, sim, é também uma forma autônoma de ensino e aprendizagem, com funções pedagógicas e didáticas específicas. A fim de mostrar e fundamentar o

quanto são importantes, analisaremos, no que se segue, o diálogo sob o ponto de vista de várias disciplinas. Nisso são importantes os aspectos *didático-científicos, didático-universitários, didático-teleeducativos, pedagógicos, filosóficos, antropológicos bem como sociológicos*. Quem toma em consideração a aprendizagem dialógica, no ensino a distância, e não reduz o estudo e o ensino a distância somente a materiais de ensino pré-preparados, mas reconhece seus objetivos mais amplos, confere-lhes adicionalmente substância e relevância pedagógica.

### 3.1.1 Aspecto didático-científico

Aqui seria oportuno recorrer à tese de Hartmut von Henting (1970, 25), na qual ele como ninguém apontou com clareza a estreita ligação entre saber e comunicação. Entre outras, ele a fundamenta do seguinte modo: se a comprobabilidade intersubjetiva de conhecimentos científicos vale como *conditio sine qua non* para o trabalho científico, então a *comunicação* se torna uma parte integrante constitutiva e integral do saber e da ciência. Por essa razão, quem apenas armazena saber em sua memória não participa no processo científico. Por isso a ligação necessária de “conhecimento e comunicação” (von Henting 1971, 871) vale como princípio didático. Aplicado ao ensino a distância, isso significa: quem quiser restringir o estudo à recepção de materiais impressos prejudica o ensino em sua substância, no fundo, inclusive sua *cientificidade*.

Desse conhecimento Ludwig Huber, um cientista da educação, tira a seguinte conclusão para o ensino com presença: ensino e aprendizagem têm que distanciar-se de antemão da *mera transmissão de conhecimentos coagulados em saber escolástico*, ligando o ensino ao processo cognitivo. Isso, por sua vez, só pode acontecer por meio da *participação espontânea no processo científico (na comunicação dos cientistas)* e por meio do *pensar produtivo (inventivo ou reinventivo)*

(Huber 1983/1995 b, 497, 498). O que melhor se presta para isso é o diálogo oral.

Engana-se quem desconfia que a opinião defendida por esses dois autores seria um produto dos esforços para reformar o ensino nos anos 70. Pois o nexos especial entre saber e comunicação já foi ressaltado por Friedrich Daniel Schleiermacher (1956, 224) nos inícios do século XIX. O que *qualquer pessoa científica elabora enclausurada em si num trabalho e em empreendimentos solitários* era para ele apenas *uma aparência vazia*. Em correspondência a isso, também ele afirma: *Antes, a primeira lei de todo esforço que visa conhecimento é: comunicação*.

Se, portanto, alguém adquire saber no estudo a distância em isolamento físico e o armazena em sua memória, na verdade também não participa no processo científico, ainda que esse saber seja extraordinariamente volumoso e diferenciado. Por essa razão, a comunicação de saber não é ingrediente ou complemento qualquer, mas, sim, uma condição fundamental do ensino acadêmico. Por isso a imprescindível ligação de conhecimento e comunicação (von Henting 1971, 871) também deve valer para o ensino a distância como princípio didático. Por essa razão também não se pode prescindir do diálogo no ensino a distância, sobretudo porque o perigo da escolarização do ensino acadêmico por meio dos cursos elaborados e, por causa disso, fixados (“coagulados”) antes é maior nessa forma do estudo do que no estudo presencial. Quem quiser restringir os teleestudantes à comunicação escrita do saber – com provas escritas, tarefas a serem remetidas pelo correio e trabalhos finais de bacharelado ou mestrado – reduz seriamente a estrutura do estudo acadêmico.

### 3.1.2 Aspecto didático-universitário

A insistência no princípio dialógico não é uma moda de reforma do ensino da atualidade. Pelo contrário: sua aplicação pode ser

observada desde a antiguidade. É verdade que em tempos arcaicos o *monólogo* cerimonial do mestre-sacerdote caracterizou o processo ensino-aprendizagem, do que ainda se pode constatar resquícios em nossos dias; no entanto, em *toda a antiguidade... preferiu-se o diálogo em discussões filosóficas*, porque ele tornava “inteligível” a exposição de problemas filosóficos e lhes conferia *vitalidade* por meio de afirmação e réplica (Schischkoff 1991, 140). Os famosos diálogos socráticos provocam efeito até nossos dias. Por volta do século IV, a forma dialógica da transmissão de saber desempenhou papel importante na escola do famoso convento budista de Nalanda, na Índia, porque nele os cientistas discutiam o dia inteiro com seus adeptos (Keay 1980, 96). Outro princípio surgiu na Europa no ensino das universidades medievais e modernas. Aqui a discussão dialógica passou a figurar ao lado da exposição acroamática (monológica) e fundamentou a tradição do *debate*. Em tempos mais recentes estiveram a serviço da aprendizagem dialógica o tradicional *colóquio* e o *seminário*.

Atualmente, a participação no diálogo ativa e intensifica a reflexão sobre problemas científicos. Trocando idéias diferentes, colocando opinião contra opinião, assumindo posições, pondo sempre de novo em dúvida conclusões e exercendo crítica, os estudantes adquirem nova relação com o conteúdo discutido, ao contrário do que ocorre quando tomam conhecimento dele apenas por leitura e reflexão e somente assimilam verdades. O interesse no objeto aumenta: reconhece-se um grau mais elevado de envolvimento, que pode chegar até o engajamento.

Mais relacionadas com a discussão científica, podem ser transmitidas aos estudantes, por meio de participação ativa no diálogo, por exemplo as seguintes competências específicas: eles aprendem

- ♦ a argumentar objetivamente e no jargão de sua disciplina,
- ♦ a assumir, fundamentar, defender, modificar ou rejeitar espontaneamente, no decorrer da discussão oral, uma posição teórica própria,

- ♦ a “questionar criticamente” e julgar o saber exposto por outros estudantes,
- ♦ a colher de uma discussão impulsos para a reflexão própria e, por outro lado, impulsionar o andamento da discussão,
- ♦ a refletir consciente e autocriticamente com outros estudantes a aprendizagem havida e os métodos empregados num metaplano,
- ♦ a experimentar progressos cognitivos coletivos e
- ♦ a proceder, o quanto possível, de modo racional, sistemático e metódico na exposição oral de idéias próprias.

Essas capacidades e aptidões, aqui mencionadas apenas a título de exemplo, não podem ser simplesmente aprendidas pela aprendizagem receptiva. Elas não podem ser transmitidas por unidades de estudo impressas, por mais elaboradas que sejam. Também a mais cuidadosa leitura de autores eminentes não pode ajudar no caso. Por isso o diálogo é indispensável também no estudo a distância.

Quem está convencido do sucesso apenas limitado de um ensino precipuamente *expositivo* e de uma atitude de aprendizagem predominantemente *receptiva*, e lhe contrapõe os objetivos do estudo acadêmico, deve ficar perturbado com a discrepância daí resultante. Pois um método de ensino *expositivo-entregador* (Dolch 1952) pode, no máximo, produzir uma aprendizagem no sentido de *apropriar-se, de guardar na memória e de reproduzir* o saber quando desafiado. Mas o que é desejável, recorrendo a uma recomendação do Conselho de Ciência (1966, 14), é a *capacidade de um pensar crítico autônomo*, mas também a capacidade de *aplicar* esse pensamento crítico, de experimentar a *autonomia racional* daí resultante e afirmar-se nisso. Isso não pode ser alcançado por um estudo precipuamente *expositivo-receptivo*, como está se tornando habitual por meio da elaboração de materiais de estudo previamente preparados. Mas o diálogo oferece, como mostramos, possibilidades das quais nenhuma outra forma de ensino dispõe.

### 3.1.3 Aspecto didático-teleducativo

No diálogo, a relação eu-coisa (portanto a relação sujeito-objeto), segundo Martin Buber (1954), transforma-se em uma relação eu-tu (portanto numa relação sujeito-sujeito). No ensino a distância, segundo isso, normalmente existem, entre docentes e discentes, em virtude do grande número de participantes, da ampla anonimidade dos docentes, da objetivação das funções didáticas e sua aplicação técnica, apenas relações sujeito-objeto. O diálogo oferece a chance de estabelecer, ao menos topicamente ou em parte, relações entre o eu-tu, nas quais a individualidade e a personalidade dos docentes e discentes são envolvidas e desse modo se tornam primordialmente educativas. Somente aqui pode surgir aquilo que se convencionou chamar de referência pedagógica (Weniger) ou relação pedagógica (Klafki) na pedagogia e nas Ciências Humanas e o que pode ser aplicado analogamente às relações dos docentes com “seus” estudantes – mas justamente só no diálogo.

### 3.1.4 Aspecto pedagógico

O diálogo torna-se importante pedagogicamente porque nele linguagem, pensamento e ação estão intimamente relacionados e porque realizam o desenvolvimento individual e social do ser humano. O desenvolvimento de indivíduo e sociedade só pode ser explicado e entendido de modo relevante no conjunto de pensamento, ação e linguagem (Kron 1996, 270). No diálogo, o falar torna-se uma ação social, na leitura isolada de material didático impresso não é este o caso.

O pedagogo de adultos, Franz Pöggeler (1974, 203), viu no diálogo uma forma de existência do homem moderno e o denominou pura e simplesmente definiens e constituens da humanidade. Desse modo, para ele o diálogo se torna o princípio do agir ético. Em face dessa exigência, seria possível imaginar um estudo bem-sucedido, no qual o princípio do diálogo é negligenciado?

### 3.1.5 Aspecto filosófico

O diálogo faz com que as pessoas se *encontrem* de modo direto, levando-as a agir com base em decisões próprias, a levar em consideração os parceiros, levá-los a sério e nisso reconhecer, certificar e confirmar a si mesmas. A relação do eu-mesmo com outras pessoas, com o semelhante, não-planejável e que também inclui o risco do fracasso, se torna possível e pode levar ao *encontro* existencial. No diálogo, experimenta-se de modo insubstituível uma forma de vida importante para a existência do ser humano.

### 3.1.6 Aspecto antropológico

No diálogo, trata-se de uma realidade elementar da existência humana, porque ele é meio através do qual surge a língua, o homem se torna ser humano, que possibilita todo o convívio. De acordo com Franz Pöggeler (1974, 203), humanidade primeiro se constitui por humanidade dialogal. O diálogo é a caixa de ressonância que nos diz mais sobre nós como indivíduos do que nós podemos descobrir de nós mesmos e para nós mesmos. O semelhante como parceiro no diálogo é para nós o espelho de nosso autoconhecimento. – Pois no diálogo se revela não somente uma necessidade de contato humano, mas, sim, sobretudo o anseio por autoconhecimento e autocertificação. Em conformidade com isso, Pöggeler defende a tese: *Disco ergo sum*.

A teleestudantes que, em virtude de condições desfavoráveis, não podem participar dos diálogos entre docentes e discentes, ou aos quais a ocasião de participar deles é vedada ou negada por razões administrativo-financeiras ou por conhecimento didático insuficiente, falta uma dimensão importante do estudo científico. Para eles vale: *Lego ergo non sum*.

## 3.1.7 Balanço intermediário

Pode-se prescindir dessa forma original da consecução de conhecimento – *nota bene*, não somente transmissão de saber – no desenvolvimento de sistemas de ensino a distância? Pode-se negar a estudantes a distância essa experiência existencial de seu eu-mesmo? Pode-se bagatelizar sua falta com o argumento de que o emprego do princípio dialogal também não é grandes coisas no estudo com presença das universidades de massa, porque nelas, na maioria das vezes, o seminário é monologizado pela preleção de palestras e também as conversações nos colóquios, muitas vezes, são dominadas pelos professores? Pode-se restringir a comunicação linguística direta no ensino a distância ou até mesmo renunciar totalmente a ela com o argumento de que os teleestudantes adultos e ativos profissionalmente já teriam oportunidades reais em seu mundo de vida e trabalho para desenvolver sua capacidade dialogal? De modo nenhum. Ensino e aprendizagem dialógica e a participação no processo científico são um evento de natureza totalmente própria e por isso incomparável. Quando se leva o ensino a distância a sério e não se o entende simplesmente como distribuição e leitura de materiais de estudo, deve-se oferecer oportunidade suficiente para o diálogo. Quando, além disso, se entende o estudo acadêmico como um processo no qual se busca *educação por meio de ciência*, de modo algum se pode renunciar a uma considerável parcela de ensino e aprendizagem dialógica no ensino a distância. Se, além disso, se considera em que medida o desenvolvimento do pensamento científico depende de sua gênese e de seu ensaio no diálogo com docentes e outros estudantes, e o quanto falar, pensar e agir se condicionam mutuamente, ainda se é fortalecido nessa concepção. Negligenciando, porém, a aprendizagem no diálogo ou renunciando inclusive a ele, o estudo não apenas carece de uma dimensão importante para a comprovação em profissões científicas como também de profundidade e – seguindo o argumento de Pöggeler – de humanidade.

## 3.1.8 Aspectos sociológicos

É possível que haja leitores que considerem essas caracterizações e interpretações demasiadamente rebuscadas, exageradas, talvez até mesmo extravagantes. Essa impressão pode surgir porque o retrospecto histórico e a interpretação e reflexão do ensinar a aprender com a ajuda de categorias das Ciências Humanas já se tornaram estranhas ao sóbrio pensamento de fim-meio, que se impõe gradativamente. Como exposto na introdução, a reflexão didática *também* se apóia nos resultados dessas ciências, o que queremos ilustrar aqui com um exemplo.

Com as objeções críticas mencionadas, no entanto, a argumentação sobre a grande importância do diálogo no ensino a distância de modo algum está refutada objetivamente, nem mesmo posta em dúvida. Não obstante, pode ser útil para o público leitor se fundamentarmos, mais uma vez, a tese da especial importância do diálogo no ensino a distância com concepções sociológicas numa terminologia analogamente sóbria e isenta. Pois o que se expressa com o termo *diálogo* tem papel central em contextos importantes e sob outros aspectos como *interação social* e *comunicação*.

*Interação social* significa, na compreensão sociológica, o intercâmbio de ações inter-relacionadas numa situação social. Essas ações sofrem a influência das noções de valores e posicionamentos do parceiro de orientação e ação do outro em cada situação (do *outro* *significante*), que, por sua vez, se derivam de noções de valores sociais correspondentes. Dentro dos moldes dessas interações acontece a *socialização* dos indivíduos, que se dá pela aprendizagem de símbolos e papéis. Nisso desenvolvem sua *identidade* como pessoa e se tornam interativamente competentes, isso quer dizer, portanto capazes de agir socialmente. A fim de conseguir isso, eles têm que adquirir sobretudo duas capacidades: a de conseguir *distância em relação aos papéis* (Goffman 1972) e a de ser capazes de *assumir papéis* (*role-taking*, segundo Mead 1975). *Distância em relação aos papéis* capacita o indivíduo a comportar-se de modo refletivo e in-

terpretativo em relação às normas existentes dentro de um grupo, o que é importante para o desenvolvimento da própria identidade. E a *assunção de papéis* lhe dá a possibilidade de compreender o respectivo papel do outro e de se colocar em seu lugar. Quero chamar expressamente a atenção para a importância que a comunicação linguística desempenha nesse contexto, pois ela é considerada o *meio central da interação social* (Miller 1978, 60).

*Comunicação* é, na compreensão psicossocial, sobretudo interação linguística, na qual interessam o *sentido* e o *significado* que foram comunicados. Ela visa a compreensão mútua e possibilita o agir que compreende o sentido. Nisso se dá grande importância ao *plano de relações*, distinto do plano de conteúdo, bem como à *metacomunicação* e à *simetria* da comunicação, o que pressupõe a igualdade de direitos dos parceiros de comunicação.

Sobre o pano de fundo dessas teorias, ensinar e aprender são definidos fundamentalmente como *processo de interação e comunicação*. Para sublinhar a importância desse enfoque – justamente para a socialização acadêmica – é oportuno lembrar a *teoria da competência comunicativa*, desenvolvida por Jürgen Habermas (1971). A competência comunicativa forma-se no evento do agir comunicativo mediado simbolicamente. Somente esse agir comunicativo preserva e estabelece sentido. Ele se orienta por normas estabelecidas, que definem expectativas recíprocas de modos de comportamento, que devem ser compreendidos e reconhecidos pelos parceiros. *Sua essência é a racionalidade dialogal do discurso* (Langerwand 1983/1995, 430). Com isso se atribui grande importância à linguagem, aos gestos e ao agir comunicativo, que se manifesta especialmente no ensinar e aprender na escola superior. Pois o discurso inicia no diálogo científico quando se rompe o consenso a respeito de um assunto e quando se procura *entendimento*. Por isso a formação em uma escola superior tem que formar, de modo correspondente, a competência comunicativa dos estudantes e assim levá-los e capacitá-los para a discursividade. O *discurso*, portanto a comunicação isenta de

dominação com o objetivo do entendimento, torna-se o meio do trabalho e da formação científicos.

### Comentário

Analisando o ensino a distância sob esses aspectos, constata-se graves carências. Onde está a situação social na qual os teleestudantes adquirem competência comunicativa por meio da interação com outros sujeitos? Onde podem eles assumir conceitos de valores e modelos de comportamento da vida acadêmica? Onde podem exercitar distância em relação aos papéis? Onde podem aprender empatia com os parceiros de diálogo? Enfim, onde os estudantes encontram aquela atmosfera da compreensão empática e do respeito, que só pode desenvolver-se no contato direto com as pessoas? Onde ocorrem comunicações simétricas entre docentes e discentes? Muito pouco disso existe. Em consequência, os teleestudantes não conseguem definir sua *identidade* como estudantes e pesquisadores e desenvolver um comportamento correspondente ao hábito acadêmico; portanto, não são incluídos no processo da *socialização acadêmica*. A *'unidimensionalidade'* do ensino a distância, com sua comunicação quase exclusivamente medial, impede que isto ocorra (Miller 1951, 50). Em lugar disso, pode-se supor que, na maioria dos casos durante o estudo, perdura e prevalece, sobretudo, a socialização profissional. A reduzida forma de socialização acadêmica por meio da universidade a distância não consegue impor-se a ela.

No fundo, deve-se supor inclusive a própria erosão dos raros rudimentos da socialização acadêmica, se é que existem. Pois a *carência de comunicação no ensino a distância* faz com que surjam *sentimentos de insuficiência em muitos estudantes, que possivelmente refletem as condições climáticas de nossa sociedade e empurram um grande número de estudantes, como estudantes, para a solidão*, desconfia Rudolf Müller (1991, 51). Para isso são co-responsáveis o método de trabalho, em grande parte isolado, e a ampla separação do estudante de outros



estudantes e docentes. Aliado a isso, cai no vazio o argumento de que entre os estudantes em atividades profissionais importantes os processos de socialização se desenvolveriam em *outras* áreas e por isso não seriam tão importantes, como no caso de estudantes mais jovens em universidades com presença. Pois é uma grande diferença se o *outro sujeito* é, por exemplo, diretor industrial, diretor do departamento de pessoal ou colega de trabalho numa empresa eletrotécnica, ou um professor, conselheiro-mor científico ou companheiro na área da eletrotécnica de uma universidade. Analogamente, também são, em cada caso, outros valores que se deveria assimilar, adquirindo distância, de modo reflexivo e interpretativo.

Nessa situação, quem teria a coragem de pleitear *contra* um fortalecimento dos elementos interativos e comunicativos do ensino a distância? E a quem ainda causaria estranheza o fato de que Moore não apenas considera o diálogo como elemento fixo e óbvio da estrutura didática do ensino a distância, mas inclusive lhe concede uma primazia?

### 3.2 Estrutura

#### 3.2.1 Descrição do conceito

Por *estrutura* Moore (1993, 26) entende uma concepção de ensinar e aprender que é diferente da concepção da aprendizagem dialógica, em princípio e em traços importantes, e que, em parte, lhe é antagônica. Pois ela não está aberta a intervenções espontâneas e desdobramentos imprevistos, mas, sim, é *fechada*, por estar voltada de modo conseqüente para a consecução de um objetivo, planejada passo a passo, regulamentada quanto ao tempo, bem como controlada e avaliada uniformemente. O instrumento principal desse ensinar e aprender são cursos impressos ou pacotes de es-

tudo multimediais, que contêm um ensino cuidadosamente desenvolvido e otimizado e que – em substituição aos docentes universitários – dão andamento ao estudo e o direcionam. Para essa concepção Moore (1993, 26) escolheu a designação abreviada de estrutura. Via nela a principal característica dessa concepção: a estruturação do processo ensino-aprendizagem até em seus detalhes. Até que ponto pode ir essa estruturação ele exemplificou com um filme didático para a televisão, em cujo desenrolar está predeterminado literalmente cada termo, cada passo do docente, cada minuto do tempo à disposição e até mesmo os mínimos detalhes quanto ao conteúdo. Por conseqüência, aos estudantes restaria quase nenhuma oportunidade para se desviar do rumo didático ou para variá-lo, a fim de respeitar necessidades individuais no estudo ou seguir inspirações espontâneas.

No fundo, a estruturação do ensino e da aprendizagem não é novidade, e também, de modo nenhum, no ensino a distância. A *exposição de saber por meio de livros*, por exemplo, é subdividida, desde há muito, por componentes como prefácio, introdução, seqüência dos capítulos, resumo e conclusão. E a *articulação das aulas* foi o capítulo primordial da didática nos últimos dois séculos. Sob essa estruturação se entende a explicitação do ensinar e aprender por meio da determinação de tempo e espaço de seu transcurso. Vale lembrar também o importante papel que a *didática das etapas formais* desempenhou desde Herbart. Aqui se trata de uma estruturação do processo de ensino-aprendizagem em etapas e fases com atividades didáticas e de aprendizagem distintas para cada etapa ou fase. Desde os anos 70, discutem-se (Horn 1993) modelos de uma *structural communication* (Hodgson 1974) e do *structural writing* (Mapping).

A novidade da concepção proposta por Moore, portanto, não é estruturação como tal, mas, sim, a medida extrema de sua aplicação. Seu desenvolvimento não pode ser entendido sem referência à tecnologia do ensino. Pois foi ela que pôs a sua disposição o modo de pensar e o instrumental metódico e o propagou mundo afora.

Isso significa: ensina-se e aprende-se segundo outro modelo de ensino e aprendizagem – o modelo behaviorista –, que se baseia em outras premissas – positivistas – teórico-científicas, que é realizado por meio de outros procedimentos – empíricos. Em consequência disso, também se ataca a tarefa de ensinar de outra maneira que não a tradicional. Aqui o pensamento em estilo engenheiresco ocupa o espaço e domina. Tornam-se importantes *eficiência e controle de sucesso* objetivado.

Em relação à estruturação do ensinar e aprender no ensino a distância, isto significa que ela se dá originalmente com base em critérios da tecnologia do ensino. A rigor, portanto, são analisados, selecionados e definidos os objetivos do ensino e da aprendizagem; são escolhidos conscientemente os conteúdos e as estratégias do ensino para atingir com eles os objetivos do ensino; empregam-se meios técnicos, a fim de tornar o processo mais eficiente; constroem-se testes, para poder constatar se os objetivos declarados realmente foram alcançados e fazem-se avaliações, a fim de otimizar a estrutura encontrada. Essa estrutura se desenvolveu da maneira mais clara e intensa no ensino programado. Ele era o modelo de um ensino no qual toda palavra, toda etapa de aprendizagem, toda estratégia de ensino – tudo era planejado e desenvolvido com extremo cuidado, e no qual os conteúdos a serem apresentados eram subdivididos em pequenas parcelas informativas, a fim de facilitar a aprendizagem e tornar o ensino mais profícuo. Argumentava-se que, ao proceder desse modo, se estaria agindo em consonância com conhecimentos e experiências didático-psicológicas, portanto um procedimento rigorosamente científico, servindo de orientação o *system approach*. Este modelo influenciou o desenvolvimento de cursos a distância, sobretudo quando dele participavam técnicos profissionais em educação.

### 3.2.2 Reservas

Em relação aos  *cursos de ensino a distância*, desenvolvidos em bases de ensino tecnológico e, por isso, fortemente estruturados, existem reservas do ponto de vista didático, motivadas em parte pela crítica à tecnologia do ensino no sentido behaviorista. Quero mencionar as seguintes:

- ♦ Esses cursos se concentram excessivamente nas funções de ensino e aprendizagem e desconsideram outras funções importantes, como, por exemplo, a participação dos estudantes no processo científico. E assim “escolarizam” tendenciosamente a aprendizagem.
- ♦ Sua estrutura é definida, em grande parte, por objetivos específicos de aprendizagem, porque somente por seu intermédio a oferta de ensino pode ser construída no sentido da consecução dos objetivos da aprendizagem e os resultados da aprendizagem mensurados objetivamente. Com esse procedimento, porém, são eliminados conteúdos que fogem da categorização, da definição operacional e da avaliação com testes padronizados. Isso modifica, por natureza, sua estrutura quanto aos conteúdos.
- ♦ Em geral se persegue o caminho mais curto em direção ao alvo e de preferência se evitam caminhos mais longos, em vez de assumir o risco. Com isso se negligenciam posições e atitudes de estudo que também fazem parte do estudo científico, como, por exemplo, a reiterada tentativa de reconhecer um problema, a repetida análise intensiva de um fenômeno a partir de diferentes posições auto-escolhidas, a convicção paulatina de ter escolhido o enfoque certo, bem como, por exemplo, a experiência do bloqueio e do fracasso.
- ♦ Esses cursos reduzem o processo de ensino e aprendizagem originalmente complexo a um procedimento unidimensional – a saber, ao conjunto exatamente calculado de determinadas funções de ensino e aprendizagem. Na maioria dos

casos, por exemplo, faltam as dimensões histórica, social e, com frequência, também a dimensão política.

- ♦ Falta-lhes, por natureza, o momento situacional, constitutivo para ensinar e aprender na universidade com presença, onde ensino e aprendizagem “acontecem”, portanto, onde “eles nos são apresentados”. O curso de educação a distância estruturado abstrai disso. Visto com isenção, trata-se, por isso, apenas de um ensino “virtual” no sentido de “existente segundo a *possibilidade*”.
- ♦ Negligenciam a aprendizagem por meio de participação, reflexão e metacomunicação.
- ♦ São expressamente centrados *no professor*. Essa peculiaridade se firma e cimenta facilmente, sendo que assim se perpetua um paradigma didático que, na verdade, faz parte do passado.
- ♦ Eles contradizem de modo evidente o modelo de ensino estruturalista, que atualmente está sendo favorecido novamente com insistência pela pesquisa do ensino.

Na prática do ensino a distância, essa estrutura do programa de ensino desenvolvido tecnologicamente não pôde com naturalidade impor-se em estado puro. A ela se sobrepuseram estruturas específicas de determinadas áreas do tradicional ensino acadêmico, experiências de publicação, bem como, sobretudo, estruturas do ensino e do estudo a distância. Inconsciente ou conscientemente, portanto, também elementos dos já discutidos modelos da correspondência, da conversação, do professor e dos tutores se infiltraram nessa estrutura. Desse modo, surgiu uma estruturação particular para o ensino a distância, que passaremos a descrever detalhadamente no próximo capítulo.

### 3.2.3 Vantagens

Por que a proposta do estudo estruturado é tão atraente para universidades a distância, apesar das carências e déficits indicados e em face das mencionadas reservas? Por que teve sucesso entre elas e determinou enfaticamente o ensinar e aprender há mais de 25 anos? Para isso existe uma explicação histórica na mentalidade, mas, principalmente, duas razões *didáticas*.

*Em primeiro lugar*, a aceitação do ensino a distância estruturado. Estrutura que pode ser explicada pelo espírito da época dos anos 70 e 80. Naquela época, as pessoas eram mais receptivas do que hoje ao ensino estruturado, pois este assaltou a todos que acreditavam que, com os procedimentos experimentados nas ciências naturais e na área da tecnologia, poderiam resolver igualmente, com sucesso semelhante, tarefas pedagógicas e didáticas. Por isso foi bem acolhida a idéia de que se poderia planejar o ensino acadêmico racionalmente, desenvolvê-lo sistematicamente, controlá-lo sem lacunas, melhorá-lo com base em experiências e, por fim, medir os resultados comprováveis para todos, como algo produzido industrialmente.

*Em segundo lugar*, o olhar voltou-se para a possibilidade de manipular o comportamento didático objetivado. Aí fascinava a perspectiva de que, com a cooperação de renomados professores universitários e especialistas experimentados, especializados em áreas específicas do ensino e da aprendizagem, se poderia desenvolver ofertas de ensino de qualidade especialmente alta, que *idealiter* superariam a tudo que é oferecido no estudo com presença.

*Em terceiro lugar*, certamente em todas as sociedades existem pessoas que ficam privadas da chance de formação por razões sociais, geográficas, financeiras ou por idade. Toda pessoa motivada por ideais político-educacionais e pedagógicos deve estar preocupada com essa situação e empenhar-se por oferecer *mais formação para mais pessoas*. Essas pessoas são facilmente sensibilizadas ou até entusiasmadas pela possibilidade de multiplicar *ad libitum* e ofere-

cer um comportamento docente levado à perfeição. Com efeito, a perspectiva de poder alcançar praticamente todas as pessoas interessadas e aptas para o trabalho científico e possibilitar-lhes, desse modo, um estudo universitário inspirou políticos e pedagogos em todo o mundo e os levou a esquecer as desvantagens didáticas desse procedimento.

### Comentário

É preciso ter presente os dois pontos de vista mencionados por último, se nos propusermos a avaliar a importância dos cursos de educação a distância fortemente estruturados e com isso do desenvolvimento tecnológico-didático de cursos. A coisificação do ensino na forma de sistemas de ensino e de aprendizagem minuciosamente planejados, construídos, experimentados e avaliados, dos quais se trata nos cursos de ensino a distância, é a condição para seu aperfeiçoamento e divulgação em massa. Diálogos espontâneos entre pessoas, porém, não podem ser coisificados e multiplicados por causa da abertura da situação de ensino e aprendizagem que lhes é própria nem ser oferecidos a um número ilimitado de interessados. Nesse sentido, a contribuição das ofertas de ensino fortemente estruturado deve ser altamente valorizada. Ela oferece ao ensino a distância uma base de conteúdos segura, dá-lhe direção e lhe confere consistência. Provavelmente, uma *mass higher education*, como é considerada necessária em alguns grandes países industrializados desde os anos 70 e 80, sequer é possível sem esse tipo de oferta de ensino.

Enquanto por razões da *desejabilidade* didática se tem que conceder a preferência à concepção do diálogo, a concepção da estrutura com base em uma longa aprovação prática em grandes universidades a distância ou *open universities* é e permanece irrenunciável. Aqui considerações pragmáticas são decisivas.

## 3.3 Autonomia

### 3.3.1 Descrição do conceito

O conceito “autonomia” desempenhou papel importante na pedagogia alemã, porque foi relacionado tradicionalmente à questão da pedagogia em sua fase de emancipação em relação às demais ciências. Moore, porém, o delimitou à *autodeterminação de estudantes*. Em sua concepção, estudantes autônomos estão em condições de decidir sobre seu estudo por iniciativa própria. Moore utilizou essa concepção já nos anos 70, quando o método behaviorista dominava o trabalho de desenvolvimento do ensino a distância, deixando desconsideradas dimensões importantes do ensino e da aprendizagem. Com isso posicionou-se contra a hegemonia dos tecnólogos do ensino, quando todo o mundo punha tanta esperança numa *virada tecnológica na didática* (Flehsig 1969) e a propagação do ensino programado encontrava pouca resistência. Conforme Moore prossegue em suas explicações, o *leitbild* do estudo autônomo provém da *educação de adultos* da América do Norte. Segundo Malcolm Knowles, num de seus clássicos, autonomia seria um comportamento natural para adultos, e especialmente quando se considerarem como *self-directed* em sua autoconcepção.

Na República Federal da Alemanha, as expressões *estudantes autônomos* e *estudo autônomo* são utilizadas apenas há cerca de 30 anos, inicialmente em conexão com os experimentos do ensino programado, bem como da introdução e divulgação do ensino a distância. Os termos serviram naquela ocasião para caracterizar a situação especial dos estudantes nessas novas formas de ensinar e aprender. Essa expressão, porém, não se firmou nem na linguagem técnica da pedagogia nem na da didática. Em todo caso, ela não está registrada nas enciclopédias e nos manuais. Pior ainda: no lugar onde deveria constar um registro nesse sentido, encontram-se geralmente definições de verbetes como *autoritário* e – especialmen-

te extenso – *autoridade*. Com vistas ao tema deste capítulo, isso é um dado significativo.

Também na didática do ensino superior e na didática da educação de adultos o conceito do estudo *autônomo* não aparece, nem se pode encontrar um termo correspondente. Pois *autodidaxia*, *auto-estudo* e *trabalho individual* são termos que surgiram e foram usados em outros contextos. Por essa razão introduziu-se uma série de traduções literais do inglês: *estudo autodirigido*, *estudo auto-regulado*, *estudo auto-organizado* e *estudo autodeterminado*. Isso pode ser considerado um sinal do crescimento da importância do estudo autônomo, bem como da crescente disposição de enfrentá-lo.

Que, porém, significa *aprendizagem autônoma*? É importante ir além da explicação de Moore do termo, porque estudo autônomo significa muito mais do que *estudo autodirigido*. O termo, que tem sua origem no direito estatal, também é usado no sentido *filosófico e pedagógico*. Isso refuta a opinião precipitada de que no estudo autônomo se trataria meramente de uma particularidade *técnico-organizacional* da configuração do ensino, em analogia a termos como ensino grupal, de parceria ou individual. O conceito do *estudo autodirigido*, cada vez mais utilizado, pode levar a isso pela delimitação de seu significado. O termo *autonomia*, porém, é mais abrangente e tem profundidade, porque está ancorado multidimensionalmente em nosso pensamento.

**Dimensão filosófica:** Aqui se deve mencionar sobretudo Immanuel Kant, que queria libertar o ser humano de sua *menoridade por culpa própria*, levando-o a *fazer uso de sua razão sem ajuda alheia*. Para ele, a *moralização* tinha o primado na educação. Essa, porém, se quisier ativar a *liberdade moral* do educando autônomo, *não pode ser prescrevedora e determinadora de fora*, mas, sim, *somente despertadora e doadora* (Böhm 1994, 365). Uma de suas sentenças que, quanto ao sentido, pode ser aplicada diretamente ao estudo autônomo é a seguinte: *Quem educa pratica ações, cujo alvo é tornar-se supérfluo. Quem está sendo educado tem que aprender a fazer ele mesmo o que até então outros fizeram por ele* (Sommer 1988, 29, citado por Speck 1991, 79).

**Dimensão pedagógica:** Aqui *autonomia* expressa uma situação na qual os seres humanos não mais são *objetos* da condução, *influxo*, *ascendência* e *coerção* educacionais, mas, sim, *sujeitos* de sua *própria educação*. Essa compreensão não é nova e, aliás, nada tem a ver com a educação antiautoritária. O termo já foi caracterizado acertadamente por Pestalozzi com o dito *O ser humano é a obra dele mesmo*.

**Dimensão didática:** Por conseguinte, *peçoas que estudam autonomamente não são mais objetos, mas, sim, sujeitos do processo ensino-aprendizagem*. Com isso algumas noções tradicionais de ensinar e aprender hoje ainda em voga se tornam obsoletas. Entre elas temos, por exemplo, a opinião de que os docentes poderiam atingir os alunos com os estudantes a eles confiados, *dando, transmitindo* ou *ensinado-lhes* algo, o que esses *assimilam e guardam na memória*. Ou também a convicção de que o docente é causador, iniciador e senhor dos respectivos processos, o que na história do ensino – desde seus começos arcaicos até nossos dias – se expressou por violência física ou comportamento autocrático.

Definindo melhor e com categorias didáticas, portanto, *estudantes são autônomos quando assumem e executam as funções dos docentes*. Isso significa: quando eles mesmos *reconhecem suas necessidades de estudo*, *formulam objetivos para o estudo*, *selecionam conteúdos*, *projetam estratégias de estudo*, *arranjam materiais e meios didáticos*, *identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas*, bem como quando eles *próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo da aprendizagem*.

Isso certamente é uma tarefa exigente. A muitos ela poderá assustar ou até mesmo levá-los a considerar o estudo autônomo uma tarefa por demais exigente. A coisa, porém, é ainda mais complicada. Pois quem quiser planejar e dirigir seus próprios estudos tem que, em princípio, ser capaz da *metacognição*. Pois para os que estudam não interessa apenas construir ou transformar estruturas cognitivas, transformar estruturas de superfície em estruturas de profundidade (Lenzen 1976, 15), mas, sim, também a simultânea refle-

xão desse processo. Aqui reconhecemos a dimensão psicológica do estudo autônomo. Pois psicólogos do ensino definem isso de modo diferente do que pedagogos e didatas. Segundo Zimmermann (1989, 4), pode-se considerar estudantes como autônomos somente quando são participantes metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos de seus próprios processos de aprendizagem. Mas metacognição pressupõe capacidades intelectuais peculiares. Os estudantes têm que ter condições de adquirir e manter distância em relação a seu próprio agir e de acompanhá-lo com reflexões "ponderadoras" (cf. quanto a isso Frey 1995, 29).

No que segue, tomaremos por base a definição *didática* do estudo autônomo. Ela esclarece do que se trata e indica, ao mesmo tempo, a direção de esforços reformistas que se fazem necessários. Visto, porém, que explica o processo do estudo autônomo a partir de uma posição extrema, absolutizando-o, ela tem que antes ser relativizada e interpretada. Já pela lógica, a autonomia dos estudantes pressupõe sua heteronomia. Em todo caso, existe uma relação entre as duas. Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, entende-se o processo da formação da personalidade como um processo didático entre a auto-organização e as influências do ambiente físico e social, entre emancipação e dependência. O processo do estudo autônomo aí inserido está, em princípio, sujeito à mesma ação recíproca. Por conseguinte, estudo autônomo "em sua forma pura" é totalmente impossível. O estudante autônomo de modo algum é um *Robinson intelectual* (Moore 1972, 81). Pelo contrário, também a aprendizagem é um processo contínuo de confrontação com os fatos do ambiente, como mostram as posições estruturalistas, com nova insistência. Esse processo dialético pode perfeitamente levar a diferentes *graus* e *conformações* do estudo autônomo.

Naturalmente, o estudo autônomo nesse sentido ainda não tem importância determinante no ensino a distância, abstraindo-se o papel pioneiro do *Empire State College* em Saratoga Springs, Nova Iorque, onde, por meio do "estudo por contrato", está sendo desenvolvido um projeto do estudo autônomo sustentável e já compro-

vado por 25 anos. Ainda se faz sentir demasiadamente a influência do tradicional modelo da exposição monológica e da recepção de saber como reação a ela. Esse modelo determina o ensino universitário. Por isso os docentes estão mais dispostos a desenvolver, com grande engajamento, cursos de ensino a distância impressos, para, desse modo, ampliar e diversificar sua oferta de ensino, do que empenhar-se pela defesa do estudo autônomo. Pois esses meios fortalecem seu *costumeiro* modelo expositivo com um efeito jamais conhecido antes. O estudo autônomo, porém, obriga-os, em grande parte, a abandonar esse modelo. Ele não condiz com sua compreensão do ensino acadêmico, parece estranho a muitos e outros tantos, inclusive, o consideram exótico. Além disso, julgam que os estudantes (ainda) não estão devidamente preparados para esses experimentos, o que acarretaria seu fracasso. Por isso em geral se mantém distância em relação a essa forma do ensino acadêmico. Isso é lamentável. Pois quando se analisam os dados teórico-didáticos correspondentes e o estágio da discussão especial em seminários e congressos, facilmente se encontram resultados que fazem o estudo autônomo aparecer sob uma luz muito favorável.

Para a continuação do trabalho é preciso guardar na mente o seguinte: a proposta do estudo autônomo de modo nenhum foi tirada do ar, tampouco é uma idéia fixa de reformistas notórios. Pelo contrário, ela é conhecida há muito na teoria e na prática do ensino e da aprendizagem, está teoricamente elaborada e também é praticada. Em contraposição a isso, os tradicionais procedimentos didáticos expositivos já estão ultrapassados em muitos sentidos com vistas a novas exigências; eles referem-se, portanto, a um estágio passado da sociedade e por isso são grosseiramente inadequados. Em universidades com presença disso vale especialmente em relação às preleções, em universidades a distância em relação aos cursos de ensino a distância preparados em detalhes. O estudo autônomo, ao contrário, parece corresponder às tendências do tempo e estar aberto para o futuro.

A fim de fundamentar mais detalhadamente a proposta do estudo autônomo e comprovar sua importância, faremos referência aos seguintes fatos: sua origem na tradição do aprendizado judaico, sua importância já desde os inícios na pedagogia das reformas alemã e americana, seu ancoramento teórico na pedagogia geral, sua alta conceituação na educação de adultos, sua crescente importância na formação profissional e nos estudos de extensão, bem como os insofismáveis resultados da pesquisa psicológica da aprendizagem. Se a concepção do estudo autônomo é realmente constitutiva da estrutura didática do ensino a distância, ela tem que ser melhor explicada, precisada e fundamentada com vistas a esses aspectos.

### 3.3.2 Primeiras concepções na tradição judaica

Desde tempos antigos, atribui-se especial importância ao estudo individual entre os judeus. Para isso chamou a atenção Kurt Graff (1980) em seu livro *Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens* ("A tradição judaica e a concepção do estudo autônomo"): *A leitura de livros é, conforme sua opinião, a qualificação básica de todo estudante judeu tradicional: pois 'er ken lernen' ('ler e entender um texto') nada mais significa que ele aprendeu a lidar com textos* (Graff 1980, 153). Já nos *Provérbios dos Pais* se encontrariam referências ao estudo autônomo, segundo os quais se deve distinguir quatro formas:

- ♦ estudar em livros,
- ♦ estudar em voz alta (ler em voz alta, decorar),
- ♦ estudar compreensivamente (dar significado),
- ♦ estudar na paz do espírito.

Essa deve ser a mais antiga proposta de uma didática do estudo autônomo. Vale destacar que aqui não se descreve o estudo a partir da perspectiva do docente, mas, sim, do discente.

### 3.3.3 Impulsos da pedagogia reformista

O que é denominado de *estudo autônomo* de modo nenhum é novo para as pedagogias alemã e americana. Pelo contrário: ele é um tema central na pedagogia reformista desde o início do século XX. Numerosas concepções do estudo autônomo foram desenvolvidas e experimentadas nesse contexto. Na Alemanha, seus protagonistas mais influentes foram Hugo Gaudig e Otto Schreibner. Gaudig (1922, 33) visava a *autonomia* e *independência* dos estudantes. *No labor espiritual livre estamos diante de um agir de própria iniciativa, com forças próprias, em rumos auto-escolhidos em direção a objetivos escolhidos livremente*. E para evidenciar ainda mais a mudança radical das ênfases no processo de ensino e aprendizagem, afirmou (1925, 1): *Não se atingiu o auge quando a técnica de ensinar é virtuosa, mas, sim, quando o aluno adquire o domínio seguro de uma técnica de trabalho científico*. Como representante do movimento da escola do trabalho, Schreibner (1962, 25, 36) interpretou o estudo autônomo como um processo de trabalho em cujo transcurso o estudante tem as seguintes tarefas: 1) Colocar um objetivo de trabalho ou aceitar e compreender uma tarefa dada; 2) Localizar e colocar à disposição meios de trabalho, examinar sua utilidade, selecionar, organizar; 3) Elaborar um plano de trabalho e articular as etapas; 4) Executar etapas e seções do trabalho como independentes em si, inter-relacionadas, e mantê-las inter-relacionadas; 5) Resumir, analisar, examinar, avaliar, garantir, enquadrar e aproveitar os resultados do trabalho. Esse desenvolvimento de um estudo que foge à continuada interferência dos docentes e promove a autonomia dos estudantes pode ser constatado simultaneamente também na Itália e nos EUA. Como projetos nesse sentido podem ser mencionados nomes como Maria Montessori, Frederic Burke, Carlton W. Washburne e Clinton Morrison.

### 3.3.4 Impulsos da teoria pedagógica

A proposta do estudo autônomo corresponde, em muitos aspectos, aos objetivos educacionais tradicionais e também aos que estão sendo discutidos na atualidade. Assim ele tem um forte componente *pedagógico*. Nas clássicas teorias educacionais, a *educação para a cidadania como capacitação para uma autodeterminação razoável* é um elemento importante, que tem seus efeitos até nossos dias. Wolfgang Klafki (1986, 458) descreveu isso com termos como *auto-determinação, liberdade, emancipação, autonomia, maioridade, razão e auto-atividade*. Nisso considera a *auto-atividade* como a *forma central de realização do processo educacional*.

### 3.3.5 Impulsos da pedagogia do adulto

Na educação de adultos e na educação complementar da Alemanha, a *autodeterminação* é considerada como objetivo orientador máximo. A fim de caracterizar a autodeterminação do estudo autônomo, distingue-se o estudo dos adultos do estudo em escolas e universidades. Nisso, sempre de novo, se destaca a *espontaneidade* do estudo como critério mais importante. A *auto-escolha didática* é um tema recorrente característico. Segundo Pöggeler (1974, 36), o critério da espontaneidade também *não deveria ser abandonado em razão de pressões sociais de produtividade*. Define as características da educação de adultos em nove pontos: *Adultos têm que ter a oportunidade de escolher com autonomia e criticamente os conteúdos, as formas e instituições de sua educação complementar. Os participantes deveriam ser suficientemente informados e ter o devido aconselhamento sobre os objetivos dos programas escolhidos. Deve-se dar-lhes oportunidade de participar da escolha dos métodos. E como décimo ponto anota expressamente: Adultos emancipados participam de sua educação complementar com plena e própria responsabilidade e também assumem o risco pelo sucesso do respectivo processo educacional. Por fim, autonomia e independência*

também desempenham papel importante com vistas ao estudo da identidade.

A origem da concepção do estudo autônomo na educação de adultos *americana* já foi mencionada. Na mentalidade educacional desse país, ele tem lugar assegurado. Sua gênese é importante para o ensino a distância. Evidentemente, como consequência da maior ênfase no indivíduo, a pessoa que, por iniciativa própria, coloca para si mesma objetivos educacionais e os persegue e consegue a sua própria maneira desempenha papel bem mais importante na economia de idéias dos americanos do que na Alemanha. Lá ela faz parte da autocompreensão cultural herdada. *O conceito de autoconfiança está profundamente enraizado na história de nossa nação*, escrevem os psicólogos Berry J. Zimmermann & Dale H. Schunk (1989, XII) e acrescentam, referindo-se ao exemplo do maior estudante autônomo de seu país – Benjamin Franklin: *O autocontrole habilitou indivíduos com limitada educação formal e poucos recursos materiais a terem sucesso na América, numa escala impossível de ser atingida em qualquer outro lugar*. Com efeito, Franklin começou como pobre aprendiz tipográfico e chegou a renomado político, autor e cientista por meio do estudo autônomo. A referência a seus *poucos recursos* denota o aspecto reformista-social dessa concepção. Ela está inserida no mito do *self-made man*. A partir daí, a concepção tem conotações ideológicas correspondentes. Além disso, as possibilidades do estudo autônomo e autodirigido de adultos também foram abonadas pelo renomado pedagogo de adultos Cyril O. Houle (1984) em seu estudo *Patterns of Learning*, com base em impressionantes exemplos de casos da história educacional de adultos famosos.

De resto, o quanto a concepção do estudo autônomo influencia inclusive a política educacional oficial dos EUA se deduz da seguinte diretriz do antigo *Secretário de Saúde, Educação e Bem-Estar*, John W. Gardner: *A meta última do sistema educacional é transferir para o indivíduo a carga de ir ao encalço de sua própria educação* (Zimmermann & Schunk 1989, V). A partir dessa mentalidade se explica por que nas escolas superiores desse país atribui-se tamanha im-



portância ao *estudo independente* (Wedemeyer 1981, XX). Nas áreas especializadas de cursos de extensão da maioria das universidades, existem seções competentes para esse tipo de estudo, no que se inclui também o ensino a distância.

### 3.3.6 *Impulsos da pedagogia profissional*

A *ciência da aprendizagem* já vem se ocupando do estudo autônomo há bastante tempo. Isso fica evidente nos verbetes *estudo autodirigido* (Friedrich & Mandl 1995) e *aprendizagem auto-regulada* (Zimmermann & Schunk 1989). Neles se considera o estudo autônomo como um componente de uma qualidade tipicamente humana, a saber, a fascinante ânsia de *entender e regular a si mesmo* (Zimmermann & Schunk 1989, IX). Esse esforço também se dirige a seu estudo e sucesso no estudo. Os psicólogos da aprendizagem analisam nesse contexto como os estudantes se adaptam ao estudo autônomo cognitiva, motivacional e comportamentalmente e desenvolvem teorias da psicologia da aprendizagem altamente diferenciadas, discutem suas condições individuais prévias e descrevem como poderia ser melhor praticado. Para essa pesquisa se supõe inclusive uma especial urgência, porque as formas tradicionais de ensino e aprendizagem, sobretudo na educação complementar profissional, há muito se tornaram insuficientes. Helmut Felix Friedrich (1996, 42) avaliou a situação atual da seguinte maneira: *Enquanto há 10 a 15 anos os debates – sobre o estudo autodirigido – eram, em alto grau, discussões intracientíficas, nas quais pedagogos e psicólogos proclamavam: Vocês podem autodirigir seus estudos, a exigência de hoje é: Vocês têm que autodirigir seus estudos.*