

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO EDUCATIVO: O QUE  
PENSAM OS PARTICIPANTES DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA<sup>iii</sup>**

**THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN THE EDUCATIONAL PROCESS:  
WHAT DO YOU THINK THE PARTICIPANTS OF A SPECIALIZATION COURSE  
IN PEDAGOGICAL COORDINATION**

MARTINS, José Lauro<sup>\*</sup>  
SILVA, Bento<sup>\*\*</sup>

---

\* Bolsista da Capes. Professor da Universidade Federal do Tocantins, doutorando no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

\*\* Professor Catedrático no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

## RESUMO

Neste artigo propomos a discussão sobre a construção da autonomia no processo educativo por considerarmos a sua importância e a dificuldade que se tem de observar e medir esse fenômeno no processo de aprendizagem. Embora, em tese, o processo educativo, principalmente na educação formal, tenha por objetivo favorecer aos estudantes a construção da capacidade de compreender e agir de forma autônoma no cotidiano, nem sempre as práticas educacionais conduzem a esse fim. A pesquisa baseia-se num inquérito feito com 313 concluintes de um Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica frequentado por professores da educação básica. Por meio do inquérito pretendemos conhecer alguns aspectos relativos à construção da autonomia na gestão da aprendizagem no ambiente virtual. Pelos resultados apurados, é possível afirmar que os professores consideram que a autonomia discente é um fator importante na gestão da aprendizagem e que um curso em ambiente virtual também pode ajudar na formação continuada quanto ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação.

**Palavras-Chave:** Gestão da aprendizagem. Autonomia. Formação continuada.

## ABSTRACT

*In this paper we propose a discussion about the development of autonomy in the educational process by considering its importance and the difficulty to observe and measure this phenomenon in the learning process. Although, in theory, the educational process, especially in the formal education, aims to promote the development of students' ability to understand and act autonomously in daily life, educational practices do not always lead to that end. The research is based on a survey conducted with 313 basic education teachers that attended and concluded a specialization course in pedagogical coordination. Based in the survey's results, we analyze some aspects concerning the development of autonomy in the process of learning regulation in virtual environments. Findings show it is possible to affirm that teachers consider that the learner's autonomy is an important factor in learning regulation and that a course in a virtual environment can also facilitate continuing education regarding the pedagogical use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in education.*

**Keywords:** Learning regulation. Autonomy. Continuing education.

## 1 INTRODUÇÃO

Alguns aspetos estão implícitos nos processos de aprendizagens e no desenvolvimento cognitivo estudantil, porém não são objetivamente trabalhados no currículo escolar. Um desses aspectos a considerar é a autonomia que um indivíduo exerce diante de qualquer realidade ao agir sem o suporte direto de outra pessoa. Nesse caso, consideramos que a autonomia não deve ser apenas considerada, mas orientada para que o estudante tenha a mediação docente tanto para que apreenda os conceitos necessários e que também domine o processo de aprendizagem como parte da sua formação. A autonomia está sempre relacionada ao poder que o sujeito exerce. Dessa forma, um processo educativo que tenha como finalidade a construção e a apropriação da autonomia trata-se do empoderamento do sujeito. Nesses termos, Michel Foucault escreveu que, classicamente, o poder foi considerado como algo que emana de uma fonte para as extremidades. Sendo assim, o poder pode ser uma concessão de alguém com mais poder que concede a outro em escala abaixo (FOUCAULT, 1979). Dessa maneira, o poder concede “autonomia” a alguns e “obediência” a outros. Sua preocupação era com o poder que estrutura essa forma de exercício do poder, ou seja, as extremidades do poder. Além disso, para o autor o poder é algo que circula e não está localizado em lugar algum, só funciona em rede porque o poder passa por eles e alimenta-se em cadeia. Se observarmos o sentido do poder na escola tradicional vemos o professor como um representante do poder que lhe foi concedido. Sua autonomia está diretamente relacionada à sua autoridade científica e pedagógica.

Contudo, na medida em que se propõe uma gestão democrática, compartilhada, o poder monocrático perde espaço porque se torna sujeito à decisão de um grupo, de um conselho ou de uma coordenação. Ainda mais, à medida que os conteúdos que referendam a autoridade dos professores estão à disposição dos alunos por diversos meios, quando estes não dependem necessariamente do professor para ter acesso. Assim uma parte da autoridade do professor, a autoridade em relação ao conteúdo e prática pedagógica fica diluída na medida em que o aluno pode construir a sua autonomia. Pode-se dizer que há, então, um desempoderamento do professor no sentido tradicional, porém, na medida em que desenvolve novas formas de exercício da docência em rede, tem-se uma ressignificação da autonomia e da autoridade docente. Ocorre outra forma de autonomia que não se restringe ao docente, mas a uma autonomia que é apropriada por meio da gestão da aprendizagem em rede (OKADA, 2011). De forma que a autoridade do professor está relacionada à sua capacidade de exercer a

dinamização da rede e os alunos também se apropriam da autonomia exercida na rede de aprendizagens.

A questão da autonomia está implícita na gestão da aprendizagem na medida em que, como salientava Paulo Freire, “no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas” (FREIRE, 1983, p. 16). Nesse sentido, a autonomia na gestão da aprendizagem não pode ser considerada como uma concessão, mas sim uma contribuição do processo educativo para que os sujeitos desenvolvam a capacidade de intervir de forma consciente na realidade. Dentro desta linha de pensamento, para Perrenoud (1999) o sentido do processo educativo é a condição de transformação que proporciona ao sujeito da aprendizagem. Portanto, o significado do ensino é refletido na aprendizagem na medida em que o sujeito é proativo e assume a construção da autonomia ao longo da vida. Diz o autor: “toda acção educativa só pode estimular o auto desenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interacção com ele” (Ibid., p. 96).

Freire e Shor (1986) escreveram que “A violência simbólica das autoridades, no dia-a-dia e na escola, tenta ensinar as pessoas a desistir de seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico” (p.78), apontando que há uma “cultura do silêncio” instituída nas escolas por meio da desvalorização da subjetividade e das ações dos estudantes, sendo essa “violência simbólica” combatida por uma “cultura da sabotagem” pelos estudantes. Também a forma tradicional de ensinar da “educação bancária” (FREIRE, 1976) não contribui significativamente para a construção da autonomia e da criatividade, ao contrário pode contribuir para uma cultura da passividade e conformação. De fato, essa estratégia de ensino não coloca o sujeito cognoscente no centro do processo, contrariando propostas que fomentem a construção da autonomia. No cenário da “educação bancária” é bem possível que haja alunos muito bem avaliados, devido à memorização mecânica de conteúdos, mas que não terão um bom desempenho social porque não tiveram uma aprendizagem que de fato os preparassem para os tempos complexos da sociedade moderna.

Fonseca (1998, p. 315) lembra que “o professor e o formador do futuro têm o dever de preparar o estudante para pensar, para aprender a serem flexíveis, ou seja, para serem aptos a sobreviverem na nossa aldeia de informações acelerada”. Morin (2001) considera que é preciso que tenhamos capacidades de desenvolver estratégias que permitam resolver

imprevistos com as informações disponíveis e ao alcance de suas competências de aprendizagem. Assim, pode-se dizer que a autonomia é construída por meio do processo de aprendizagem e é um exercício de ativação do poder por meio dos conhecimentos e a capacidade de utilizá-los na atualidade.

Freire (2009, p. 278) considera que não compete à escola apenas apresentar aos seus alunos as informações reconhecidamente importantes para a aprendizagem, também tem o dever de “favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos”. Assim, os estudantes podem desenvolver as competências necessárias para assumir um papel construtivo nas suas aprendizagens. É neste contexto que consideramos que o processo educativo formal tem a responsabilidade de contribuir objetivamente com a construção das competências para a gestão autônoma da aprendizagem. Não se trata, apenas, de uma aposta nas competências individuais para acessar, organizar, processar e utilizar informações para a sua participação social, mas sim de um desenvolvimento social do indivíduo que a escola pode e tem dever de participar objetivamente.

Ao observar o currículo escolar é preciso ter em conta que a finalidade da escola é contribuir para preparar os jovens para um futuro incerto devido à rapidez nas transformações que observamos na sociedade contemporânea. Considerando que aprender é sempre preparação para a vida, tem-se, então, que preocupar sempre com o futuro, visto que o que se aprende é sempre para o futuro. Porém, a pergunta que preocupa os educadores é muito simples: que futuro? A velocidade com que as mudanças acontecem atualmente faz do presente cada vez menos tempo, o passado é facilmente esquecido e o futuro quase presente, mas em muito pouco tempo tudo pode mudar. Bauman, em entrevista à revista *Tempo Social* considera que agora tudo é temporário:

Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades "autoevidentes"; [...] Agora as coisas todas - empregos, relacionamentos, know-hows etc. - tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis. (PALLARES-BURKE, 2004, p. 322).

Essa fluidez da realidade deixa atônito o professor que se preparou para trabalhar com um aluno (leitor) contemplativo, mas que depara com um (aluno) leitor que emerge dos espaços incorpóreos da virtualidade (SANTAELLA, 2005, p. 12). É um leitor imerso na informação em diversas linguagens, que vivencia o movimento líquido representado pela constante inovação tecnológica. Para este aluno nativo digital, a efemeridade social não assusta, é considerada como própria da sociedade. Já em 1963, Anísio Teixeira, chamou a

atenção dos educadores para a formação dos educadores e dos jovens perante a dinâmica das transformações sociais, pois, como disse, “está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos” (TEIXEIRA, 2004, p. 147).

A educação que se preocupa apenas em transmitir “conhecimentos” perde seu espaço diante de tantas fontes de informações disponíveis. Os alunos vão todos os dias para as salas de aula, mas se esquece que também que é necessário ensiná-los no fundamental: aprender a aprender (ROSÁRIO, 1997). Outros verbos que indicam melhor a ação pedagógica passaram a fazer parte constante do vocabulário da educação, pois cabe ao educador *facilitar* o acesso a informações, *argumentar* para criação de senso crítico, *problematizar* o que parece evidente, *apoiar* e *orientar* as buscas para além do dicionário, da enciclopédia ambulante ou mesmo a enciclopédia online – a wikipédia!

O conceito de autorregulação é relevante para a compreensão da autonomia do estudante na gestão da aprendizagem. Diversos estudos vêm sendo realizados por pesquisadores que, bem mais que a compreensão do conceito, têm utilizado o conceito para investigar os processos de aprendizagem centrados no aluno, tais como, Rosário (1997), Soares (2007) Silva, M. (2009), Silva e Lima (2010), entre outros.

Segundo Rosário e colaboradores (2007), a autorregulação da aprendizagem envolve trabalho autônomo, motivação intrínseca, estratégias próprias, análise de cenário, identificação dos recursos, busca de apoio e autoconfiança, pois os “alunos auto-reguladores da sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e ponderam os seus recursos para lhes fazer face procurando apoio, sempre que necessário, de modo a poderem alcançar seus objetivos” (ROSÁRIO et al., 2007). Para Zimmerman (2000, p. 16), a autorregulação tem três fases que se completam: a fase inicial (*forethought*), a fase de controle emocional (*volitional control*) e a fase de autoavaliação (*self-reflection*). Para entendermos melhor, tomemos como exemplo uma atividade acadêmica curricular individual estabelecida por um professor e passamos a descrever essas fases, conforme nossa interpretação. Na fase inicial, o estudante analisa e planeja a ação para que haja as condições de realização. Inicialmente o aluno recebe a atividade seja por meio de uma aula expositiva ou de um ambiente virtual. Nesta fase inicial é comum haver dúvidas quanto aos objetivos, estabelecidos pelo professor, e quanto às estratégias de produção. É muito importante que o professor esclareça, ainda que não seja solicitado pelo aluno, qual o objetivo da atividade no processo de gestão da aprendizagem para que não se torne apenas uma atividade mecânica sem papel relevante para o aluno. Na fase de controle emocional é fundamental que o estudante mantenha o controle da

ansiedade e a autoconfiança porque as condições subjetivas podem se tornar a principal dificuldade para a realização da atividade. Sendo uma atividade individual, depende das habilidades de gestão do aluno para que mobilize imagens mentais que possam ajudá-lo, autoinstruções para que solucione problemas a partir de informações que já possua, mantenha a atenção no processo para que suas estratégias sejam adequadas ou adaptadas para otimizar seus esforços. A fase de autoavaliação é importante que seja realizada espontaneamente pelo estudante.

Embora essas fases possam ser ajustadas ou diferentes para cada estudante e para cada atividade, o que fica claro é o valor da ação docente para ajudar a construir com o estudante uma consciência positiva de suas capacidades, esclarecimento quanto ao objetivo gnosiológico das atividades e da valorização do processo na gestão da aprendizagem. Deste modo, os educadores são desafiados para trabalharem mais na qualidade do processo, das metodologias e das concepções de currículo que norteiam a sua ação pedagógica (ROSARIO et al, 2007).

Outro conceito importante para compreender a construção da autonomia na gestão da aprendizagem é o da metacognição. Frison (2007) entende a metacognição como a capacidade do indivíduo perceber e refletir sobre suas potencialidades de aprendizagem. Isso envolve as emoções e as demais competências cognitivas que contribuem para que o planejamento de uma atividade seja realmente aproximado das possibilidades de realização. Em outras palavras, a metacognição é a capacidade do sujeito de refletir sobre seu próprio pensamento, sobre sua capacidade de conhecer o próprio pensar e de ser capaz de pensar sobre aquilo que está fazendo, o que significa desenvolver a capacidade de conhecer e de refletir sobre si próprio, sobre sua produção, passando pela capacidade cognitiva, emocional e pelo desenvolvimento de suas competências, que podem estimular maior eficiência na ação.

Peixoto, Brandão e Santos (2007) consideram que o termo metacognição é muito amplo e é usado para descrever diferentes aspectos do processo de aprendizagem. Para os autores esse fenômeno se dá em dois níveis: objeto e meta. Entendemos que no nível do objeto buscamos aprender e compreender algo externo e imediato, seja abstratamente ou empiricamente, e o nível meta constitui do fluxo de informação para um estágio da aprendizagem mais ampla e duradoura. Não há uma transferência objetiva de informação entre os níveis propostos, mesmo o sujeito cognoscente toma consciência apenas dos objetos de aprendizagem e o processo metacognitivo é resultante das competências do sujeito e da qualidade do processo.

Silva e Lima (2010) em pesquisa para verificar a influência dos recursos digitais nos processos metacognitivos e de autorregulação das aprendizagens, concluíram que:

Os recursos educativos multimídia são potencialmente um fator positivo para o desenvolvimento de processos de autorregulação das aprendizagens, permitindo obter uma maior concentração dos alunos nas atividades propostas, contudo, ainda, há alguma resistência na sua utilização pelos docentes [e que esses recursos] devem ser desenvolvidos de forma aberta, com base numa dinâmica de aplicações hipermédia, de modo a produzirem efeitos de desenvolvimento do pensamento complexo, suporte essencial da autorregulação das aprendizagens, permitindo que os alunos produzam conhecimento onde reconheçam mais-valias formativas. (p. 4385).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) quando utilizadas, seja como apoio ou como meio básico de acesso ao processo educativo, exigem do aluno algumas competências que as formas tradicionais de ensino não destacam no cotidiano escolar. Algumas dessas competências são ignoradas ou até desencorajadas para não causar “problemas” para a escola por meio da negação da subjetividade dos alunos, da desvalorização das suas relações sociais e da sua criatividade. Porém, com a difusão dos computadores e Internet, através da adoção de políticas que favorecem a inclusão digital, tornou-se cada vez mais fácil o acesso dos alunos à informação, sendo também mais difícil aos educadores identificarem as fontes confiáveis de informação. Uma das alternativas para resolver este dilema passa pela valorização dos aspectos constitutivos da gestão autônoma da aprendizagem, tais como autoaprendizagem, autorregulação, proatividade e o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica das informações.

Conforme refere Costa (2012), a decisão mais importante no uso das TDIC na prática educativa cabe aos professores para que, com as competências necessárias, possam proporcionar aos alunos diferentes formas de interação. Nesse caso, o trabalho docente é fundamental no aproveitamento pedagógico das tecnologias digitais para apoiar a construção da autonomia em um contexto metodológico apropriado e para valer-se da capacidade dos alunos para formarem grupos nas redes sociais e agirem de forma colaborativa de forma a utilizarem essas habilidades no cotidiano das práticas escolares.

Feita esta breve reflexão sobre o papel da construção da autonomia, apresentamos, a seguir, a metodologia e os resultados da pesquisa com alunos que participaram em um curso de coordenação pedagógica, realizado em ambiente virtual, e que, simultaneamente, eram professores em escolas públicas da região de Tocantins.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Por meio de uma pesquisa exploratória procuramos averiguar da contribuição de um curso online para a construção da autonomia dos professores, enquanto alunos que frequentaram e concluíram um curso de formação continuada, quer sobre os aspectos da autorregulação que o processo educativo mediado em um ambiente virtual exige, quer sobre a capacidade de pensar e agir na vida profissional.

Seguindo as diretrizes de estudo de caso exploratório (COUTINHO; CHAVES, 2002), a pesquisa foi realizada no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ministrado na Universidade Federal do Tocantins para coordenadores da rede pública de ensino do Estado. Para esse curso foram oferecidas 400 vagas e 313 cursistas concluíram com aprovação (78,3%).

Para os objetivos da pesquisa foi aplicado um questionário de avaliação com 11 questões, 8 de múltipla escolha e 3 de resposta aberta, respondidas no ambiente virtual do curso. Houve 248 respostas espontâneas, o que corresponde a 79% dos participantes concluintes do curso, que passaram a constituir a amostra respondente. As questões do questionário foram elaboradas para que fossem, ao mesmo tempo, complementares e com palavras chaves diferentes.

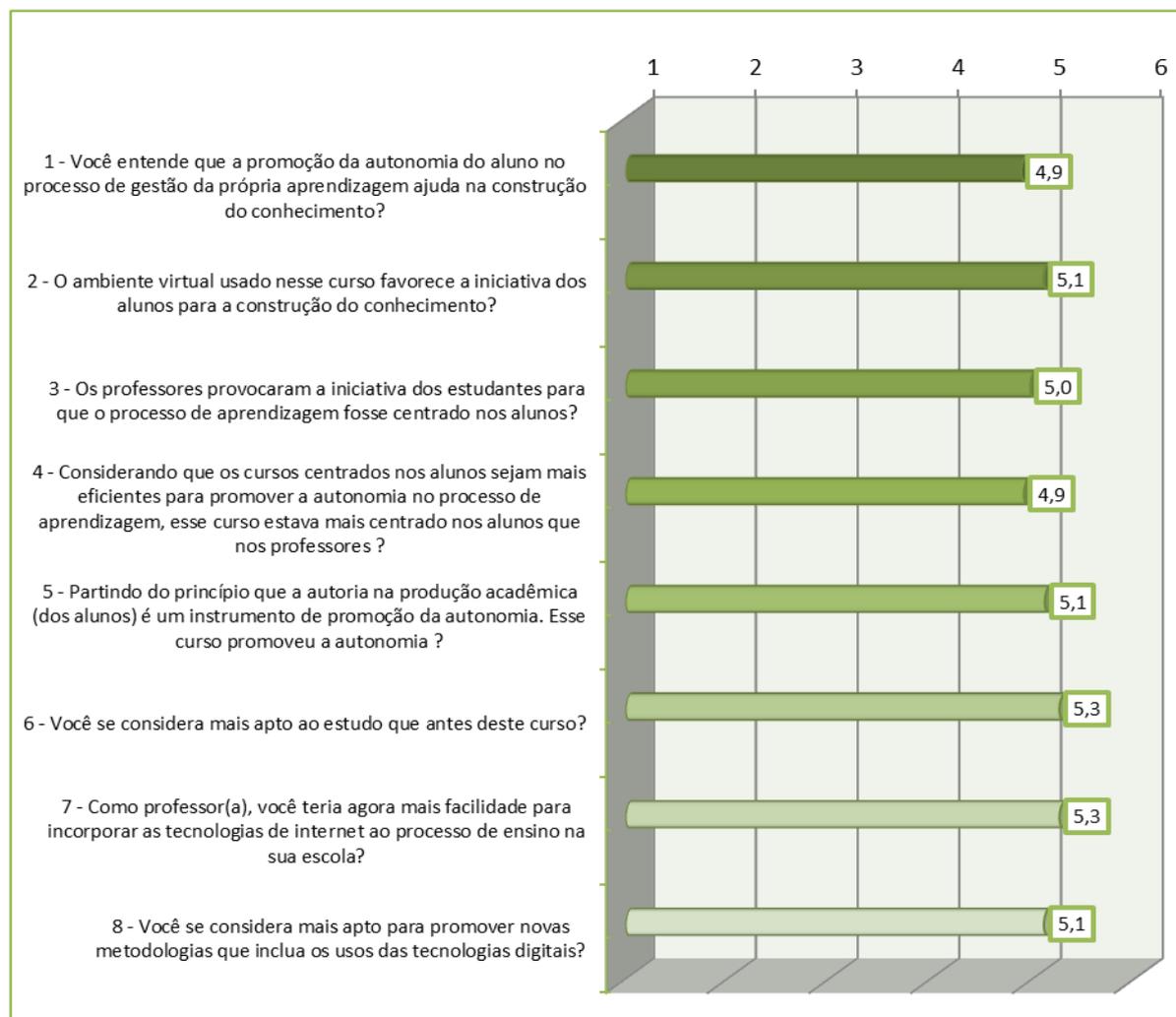
A primeira questão foi generalizante e as demais ofereciam possibilidades de confirmar ou contradizer a resposta inicial. Na segunda questão, a palavra chave é ambiente virtual; na terceira, o foco é a relação que os professores mantiveram com os alunos durante o curso; na quarta, procura-se saber se o curso ajudou na construção da autonomia; na quinta, a pergunta complementa a anterior colocando no centro a questão da promoção da autonomia; a sexta questão procura sintetizar todas as respostas. Na sétima questão colocamos como foco a experiência que os alunos obtiveram com as tecnologias utilizadas no curso e na oitava, última questão fechada, apontamos para a questão das metodologias e procurava averiguar se o aluno se sentia de fato mais capaz de realizar suas funções de professor com o aprendizado do curso. Foram disponibilizadas 7 alternativas para as respostas, em cada questão, em escala do tipo Lickert, sendo: Discordo completamente, Discordo parcialmente, Discordo, Concordo, Concordo parcialmente, Concordo completamente e Sem opinião.

As respostas assinaladas foram totalizadas e receberam uma escala de pesos (de 1 a 6), partindo de 1 para 'Discordo completamente', 2 para 'Discordo parcialmente', 3 para 'Discordo', 4 para 'Concordo', 5 para 'Concordo parcialmente' e 6 para 'Concordo completamente', sendo as respostas assinaladas com 'Sem opinião' descartadas da análise.

As questões nove, dez e onze foram abertas. A questão nove buscava saber os aspectos positivos do curso e tinha o seguinte enunciado: “indique quais os aspectos mais positivos que sentiu quanto à sua participação neste curso”. Na décima questão procurou-se averiguar os aspectos críticos do curso: “indique quais os aspectos mais negativos e/ou as maiores dificuldades que sentiu quanto à sua participação neste curso”. Por fim, por meio da décima primeira questão pretendeu-se saber algo mais sobre a autonomia: “indique quais os aspectos do curso que mais contribuíram para a promoção da autonomia”. Interessa dizer, desde já, que os resultados destas questões abertas não foram objeto de análise aprofundada para este artigo, servindo de complementaridade à discussão.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados médios de cada questão variaram entre 4,9 e 5,3 pontos em uma escala de 1 a 6, o que indica uma forte concordância em todas as questões propostas, conforme apresentamos no gráfico seguinte.



1 - 'Discordo completamente'; 2 - 'Discordo parcialmente'; 3 - 'Discordo'; 4 - 'Concordo'; 5 - 'Concordo parcialmente'; 6 - 'Concordo completamente'

**Gráfico 1** - Resultados ponderados (média aritmética por questão)

**Fonte:** os autores

Valorizar a gestão da aprendizagem em cursos mediados em ambientes virtuais torna-se uma questão de extrema importância por se tratar de uma forma de estudar em que o professor não está próximo para efetuar as “cobranças” tradicionais. Nos cursos presenciais o fato de o aluno se encontrar com o professor em um corredor, por exemplo, pode ajudar a lembrar-se das atividades que precisam ser realizadas.

Considerando que o grupo pesquisado era constituído por alunos de um curso de especialização em coordenação pedagógica e atuavam como professores na educação básica infere-se que os conceitos utilizados nas questões do inquérito não eram estranhos ao seu vocabulário. Porém, alguns conceitos poderiam gerar algum desconforto ao questionar a prática desses professores. A primeira questão é um desses casos (Você entende que a promoção da autonomia do aluno no processo de gestão da própria aprendizagem ajuda na

construção do conhecimento?), pois sabemos que à questão da autonomia dos estudantes na gestão da aprendizagem não é dada a devida relevância, como bem lembraram Freire e Shor (1986). Porém, 96% dos entrevistados manifestaram concordar que a promoção da autonomia do aluno no processo de gestão da própria aprendizagem ajuda na construção do conhecimento, apesar do fato da promoção da autonomia na gestão da aprendizagem não ser uma prática efetiva na educação básica. A décima questão, de resposta aberta, trouxe-nos uma pista para entender esta contradição. Quando propusemos aos cursistas que relatassem os principais pontos negativos, 49,5% apontaram o *tempo* como a maior dificuldade. Nesse caso, a realidade da estrutura escolar torna-se mais forte que a compreensão do que seria melhor para a educação conforme o entendimento manifestado. Encontramos outro indício nas respostas à décima primeira questão. Quando perguntamos o que mais contribuiu para construção da autonomia no seu curso, os três aspectos destacados foram o *conhecimento* (25,4%), os *professores* (29,6 %) e a *metodologia* (37,8 %). Podemos observar que conhecimento e metodologia também são referenciais da docência, o que destaca o papel do professor para a promoção da autonomia (COSTA, 2012). Sendo assim, mesmo que os professores dispusessem de tempo suficiente para a prática pedagógica, haveria também dificuldade relativa a formação dos professores para promover a autonomia, o que nos diz o quanto há a mudar neste setor.

Na segunda questão (O ambiente virtual usado nesse curso favorece a iniciativa dos alunos para a construção do conhecimento?), 97% dos entrevistados concordaram que o ambiente virtual do curso favoreceu a iniciativa dos alunos. Considerando que o ambiente virtual de aprendizagem utilizado para a midiatização do curso (MOODLE) possibilita a adequação de suas interfaces, recursos e atividades, as respostas contribuem para o reconhecimento da tecnologia usada no curso bem como para a metodologia utilizada.

A terceira questão (Os professores provocaram a iniciativa dos estudantes para que o processo de aprendizagem fosse centrado nos alunos?) abordou um aspecto complementar à segunda questão no que diz respeito à metodologia utilizada no curso, obtendo-se 98% de concordância, o que confirma o resultado. Este valor chama-nos a atenção para a aprendizagem que acontece com a contribuição da escola, relacionada à aprendizagem autônoma do aluno, processo difícil de ser observado em contexto de sala de aula, pois, como diz Freire (2009, p. 278), à escola, através de uma aprendizagem baseada na compreensão, compete “favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos, e, de acordo

com isto, “cabe-lhe promover habilidades transversais aos conteúdos curriculares, que capacitem os alunos a gerirem suas aprendizagens”.

A quarta e a quinta questões apresentavam afirmações conceituais com conteúdos complementares. A quarta questão, partindo da consideração “se os cursos centrados nos alunos eram mais eficientes para promover a autonomia no processo de aprendizagem”, questionava “se o curso [que frequentaram] estava mais centrado nos alunos que nos professores”. As respostas obtidas dão uma média de 4,9 (“concordo parcialmente”), sendo a questão que obteve menor concordância (87%) e também a que teve o maior percentual de discordância, embora baixo (7%). Estes valores podem ser compreendidos se considerarmos que os respondentes são professores do ensino básico em escolas da rede pública que se confrontam com alguns problemas clássicos, como o da indisciplina dos estudantes, que podem conflitar com o conceito de autonomia na gestão da aprendizagem. Observando a questão seguinte, que também partia do princípio que “a autoria na produção acadêmica (dos alunos) é um instrumento de promoção da autonomia” e questionava se “o curso promoveu a autonomia”, o resultado foi de 84% entre as alternativas ‘concordo’, ‘concordo parcialmente’ e ‘concordo completamente’ entre os inquiridos e não houve discordantes.

O resultado destas duas questões incita a uma reflexão sobre as transformações que a gestão escolar está sendo impelida a equacionar em função do contexto de efervescência tecnológica. Os cursos tradicionais estão centrados na gestão do ensino e a questão da autonomia da escola e dos professores sempre foi uma questão presente nas discussões sobre a gestão escolar. Porém, como diz Tornero (2007, p. 35), “Estamos a viver uma transformação tão séria na educação que os pilares que sustentavam a autonomia escolar, e sobre o qual se assentavam a sua influência social, parecem estar a desmoronar-se a olhos vistos”. Isto porque os novos cenários comunicacionais incluem conteúdos de forma ilimitada, inclusive os conteúdos escolares. Com o acesso a informação facilitada, os alunos passam a exercer um poder maior na escola. Um exemplo disso é a costumeira interjeição dos professores “presta atenção porque eu vou explicar...” pode ter um novo sentido para o estudante, na medida em que ele sabe que se acessarem aos sítios que disponibilizam vídeo ou algumas das tantas bibliotecas virtuais pode encontrar vídeo, áudio ou animações com as informações necessárias e muitas vezes de forma muito mais criativa. Com refere Silva, M. (2009, p. 95), com as tecnologias digitais e a Internet “O aprendiz não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se coautor”. Ao utilizar as tecnologias digitais, os estudantes estão-se apropriando de uma

autonomia no processo de aprendizagem, o que pode tornar-se um gerador de “indisciplina”, ou a escola, pelo contrário, pode encarar as tecnologias como aliadas no processo educativo e os professores passarem a incluí-las nas estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, como importante fator estratégico para a renovação da escola, do currículo e das práticas pedagógicas (SILVA, B., 2008). Em qualquer dos casos, a construção da autonomia no processo educativo implicaria em mudanças do processo pedagógico.

As três últimas questões apontavam para o exercício da docência, a intenção incidia na percepção dos inquiridos quanto à influência do curso na formação docente.

Assim, a sexta questão procurou saber se os professores se consideravam mais aptos ao estudo que antes do curso, apenas 3% discordaram e 52% assinalaram que “concordaram completamente”, sendo este o valor mais elevado em todas as questões.

Na sétima questão foi perguntado se, enquanto professores, se sentiam mais aptos para integrar as tecnologias digitais no processo de ensino na escola e 98% responderam afirmativamente. Resultado semelhante foi obtido na última questão (97% de concordância), onde também se perguntou se se consideravam mais aptos para promover novas metodologias que incluíssem os usos das tecnologias digitais.

Sobre estas duas últimas questões é de referir que o objetivo do curso não era a capacitação em TDIC, esta se adquiriu por meio da participação do curso ao ocorrer em ambiente virtual. Isso exigiu dos professores, enquanto alunos do curso, que fossem proativos na gestão da aprendizagem. Foi preciso que solucionassem problemas com o uso das ferramentas do ambiente do curso, do seu computador ou de acesso a web, que organizassem o tempo escasso para quem trabalha 8 horas diárias ou mais, e até mesmo reorganizassem a rotina familiar para que pudessem obter êxito no curso. Esses desafios tornaram-se parte da prática formativa, que foi além dos objetivos iniciais do curso. De fato, existe a necessidade da formação profissional, mas também está cada vez mais evidente que, na Sociedade Digital em que vivemos, a formação com as TDIC tem um importância ímpar como elemento transformador das práticas educativas e pedagógicas. Como bem lembrou Fernando Costa (2012):

Pensar as tecnologias numa lógica transformadora das práticas atuais significa, em primeiro lugar, a decisão profissional, individual, de querer mudar em direção a um modelo em que seja assumida a centralidade no aluno [...] as tecnologias digitais são uma ferramenta (cognitiva) do aluno, porque o ajudam sobretudo a pensar e resolver problemas, mas também criar e a expressar-se ou a interagir e colaborar com os outros. (p. 30-31).

Moore e Kearsley (2007) sintetizam as exigências e as transformações no universo da aprendizagem mediada pelas TDIC da seguinte maneira:

Estamos no transcórre de uma Revolução de Copérnico, à medida que torna-se mais visível que o aluno constitui o centro do universo e que o ensino deixou de direcionar o aprendizado; em vez disso, o ensino responde ao aprendizado e o apoia. Tal liberdade e oportunidade, no entanto, significa que os alunos precisam aceitar as consequências de assumir mais responsabilidade na condução de próprio aprendizado, em termos de quando estudarão, quando desejam aprender e buscando informações e meios (p. 22).

Essa Revolução Copernicana na educação exige das instituições educativas mudanças significativas. É provável que a partir da próxima metade deste século a instituição escolar sofra transformações como não conhecia desde a sua invenção. Como observou Zygmunt Bauman (2011), numa das cartas para compreender a educação no mundo moderno, no passado a educação assumiu muitas formas e demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias, mas, insiste que:

A mudança atual não é igual as que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. É também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (p. 125).

Embora as questões abertas não tenham sido objeto de análise aprofundada para este artigo, vale a pena destacar algumas das respostas.

Na nona questão, sobre os aspetos positivos do curso, foram apontados os seguintes fatores, indicados aqui por ordem crescente: os professores (15,2%), a metodologia (17,1%), a autonomia (18,1%), a rede colaborativa (18,1%), conteúdos (19%), e, principalmente, a aprendizagem propiciada pelo curso (33,3%) e a tecnologia utilizada (37,1%). Constata-se que os professores tiveram o menor percentual comparados com os demais aspectos positivos, sendo a tecnologia utilizada para o curso a mais lembrada. Isto vem confirmar o que defendemos no referencial teórico deste artigo (introdução), que o professor não precisa ser o centro do processo de aprendizagem, pois uma parte da sua autoridade fica diluída na medida em que outros aspectos ganham importância na prática pedagógica e o aluno constrói a sua autonomia.

A décima questão propôs aos cursistas que relatassem as principais dificuldades e destacadamente o *tempo* aparece como principal dificuldade (49,5%), o que é compreensível pois se tratava de um curso de formação em serviço, seguido de tecnologia (26,6%) que

aponta para a fragilidade da qualidade das redes de internet no interior do Estado. Outras dificuldades também foram destacadas, com menos frequência, como a metodologia do curso (9,2%) e os problemas pessoais (4,6%). Torna-se claro que para a formação continuada não basta vontade dos professores e disponibilidade de cursos, é preciso que o tempo disponível para os estudos seja considerado no planejamento bem como os recursos tecnológicos que darão suporte à formação. A discussão sobre a autonomia não pode prescindir das condições da formação.

Por meio da décima primeira questão pretendeu-se saber quais os aspectos do curso que mais contribuíram para a promoção da autonomia. Foram destacados, principalmente, a metodologia (37,8%) e os professores (29,6%), sendo também apontados outros aspectos, tais como: os conhecimentos adquiridos (25,5%), conteúdos do curso (21,4%), automotivação (16,3%), rede colaborativa (15,3%), tecnologia (13,3%), autorregulação (8,8%) e a pesquisa (7,1%). Aqui chamamos a atenção para os dois aspectos mais destacados: a metodologia e os professores. Ou seja, se estes dois aspectos não foram lembrados como sendo dos mais positivos do curso (nona questão), são, contudo, os mais destacados no que respeita aos fatores que mais contribuíram para a promoção da autonomia. Importa, então, reforçar a ideia que a autonomia é uma construção que deve estar clara na ação curricular e que a metodologia é a estratégia consciente e decisiva para uma prática pedagógica que de fato promova a autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa trabalhamos com um grupo de participantes de um curso, com algumas peculiaridades, que nos permite chegar a algumas constatações, tanto sobre a discência quanto sobre a docência, por ser um grupo quantitativamente significativo, bem distribuído territorialmente no Estado de Tocantins e formado por alunos que frequentaram um curso de formação em ambiente virtual, mas que simultaneamente atuavam como professores na vida profissional. O fato de ser um curso de formação continuada permitiu entender como os alunos, sendo eles professores na educação básica, percebiam a construção da autonomia no seu processo educativo. A pesquisa possibilitou levantar questões que permeiam o cotidiano escolar e permite-nos perceber a importância da discussão sobre a gestão da aprendizagem, em particular sobre a questão da autonomia discente no processo de aprendizagem.

A partir da análise dos resultados é possível extrair algumas constatações no que concerne à construção da autonomia. Em primeiro lugar, merece destaque a consideração pelos professores que a autonomia discente é um fator importante na gestão da aprendizagem e que um curso em ambiente virtual pode ajudar na formação continuada também quanto ao uso pedagógico das tecnologias digitais de comunicação no processo educativo. Foi evidenciado que a questão da autonomia na gestão da aprendizagem não está restrita ao relacionamento entre docentes e alunos, mas que os diversos elementos da prática pedagógica devem ser estruturados de forma a promover a autonomia. Os aspectos referidos pelos cursistas como elementos importantes para construção da autonomia se complementam à metodologia para que o professor possa construir uma rede de aprendizagem que vá além dos muros da escola com o uso da TDIC, e assim por diante. Não se trata, portanto, da defesa de um conceito, mas de uma postura docente diante da prática pedagógica.

Outro aspecto a salientar é o papel da tecnologia na formação destes professores, ao reconhecerem a contribuição do curso para desenvolver as habilidades para o uso das TDIC e sua integração na prática docente. Foram 83% dos professores que se declararam mais aptos a promover as metodologias que incluam o uso das tecnologias digitais. São os dois aspectos importantes: por um lado, as TDIC possibilitaram que esses professores, dispersos nas diversas localidades, pudessem cursar a especialização em coordenação pedagógica online e, por outro, também os possibilitou a tornarem-se mais autônomos em relação ao uso dos ambientes virtuais, a valorizar a autonomia, a não temer a tecnologia e valorizá-la no processo educativo, visto que 80% dos professores cursistas declararam que agora teriam mais facilidade para incorporar as tecnologias digitais na prática pedagógica.

Naturalmente, que os resultados desta pesquisa não se podem generalizar, trata-se de um estudo de caso exploratório, ainda que bastante representativo, pela quantidade de alunos/professores envolvidos do Estado de Tocantins.

Saber se, de fato, esta formação transformará as práticas educativas destes professores, apenas será possível se continuarmos a pesquisa e observarmos as práticas docentes em contexto escolar. Tal será o nosso próximo desafio, para futura pesquisa, tendo como principal referente o potencial papel transformador das TDIC na promoção da autonomia da aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- COUTINHO, C.; CHAVES, J. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 15 (1), p. 221-243, 2002.
- COSTA, F. A. (Ed.). **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. Carnaxide: Santilhana, 2012.
- FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artimed, 1998.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição 2009**, Rio de Janeiro, vol 14 (2), p. 276-286, 2009.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FRISON, L. M. B. Auto-Regulação da Aprendizagem. **Revista CIÊNCIA E CONHECIMENTO**, São Jerônimo, v. 02, p. 1-14, 2007.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distancia: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomsn Learning, 2007.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de C. E. F. Silva e J. Sawaya. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- OKADA, A. COLEARN 2.0: refletindo sobre o conceito de aprendizagem via REAS na web 2.0. In: BARROS, D. M. V. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011. p.120-138.
- PALLARES-BURKE, M. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325., jun. 2004. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702004000100015>>. Acesso em: 01 jul. 2012.
- PEIXOTO, M. D. A. P.; BRANDÃO, M. A. G.; SANTOS, G. D. Metacognição e Tecnologia Educacional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31(1), p. 67-80, 2007.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Tradução de P. C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSÁRIO, P. Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. **Psicopedagogia, educação e cultura**, [S. l. ], v. I (2), p. 237–249, 1997.

\_\_\_\_\_. et. al. De pequenino que se auto-regula o destino. **Educação: tema e problemas**, Évora, n. 4 (2), 2007.

SANTAELLA, L. Os espaços líquidos da cibermídia. **Campós**, São Paulo, v. 2, n. 13, p. 1-13, abr. 2005. Disponível em: <www.compos.com.br/e-compos>. Acesso em: 02 mai. 2014.

SILVA, B. A tecnologia é uma estratégia. In: SALGADO, M.; AMARAL, A. **Tecnologia na educação: ensinando e aprendendo com as TICs**. Brasília: MEC/Seed, 2008. p. 193-210.

\_\_\_\_\_.; LIMA, J. C. Utilização de recursos digitais nas aulas de apoio educativo: introduzindo processos metacognitivos e de auto-regulação das aprendizagens. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES/COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, IX/V, 2010, PORTO. **Atas...** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2010. p. 4374-4387.

SILVA, M. Educação presencial e online. Sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO, E. & C. E. **A cibercultura e seu espelho**. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009. p. 90 – 102.

SOARES, S. F. D. S. M. **Auto-regulação da tomada de apontamentos no Ensino Básico**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga 2007.

TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 85 (209), p. 143-148, 2004.

TORNERO, J. M. P. **Comunicação e educação na sociedade da informação**. Porto: Porto Editora, 2007.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In: M. BOEKAERTS, P. R. P. A. M. Z. **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

---

<sup>i</sup> Este trabalho é parte da pesquisa de doutoramento sobre a gestão da aprendizagem em ambiente virtual.

<sup>ii</sup> Agradecimento: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto PEST-OE/CED/UI1661/2014.