

A AUTONOMIA DISCENTE FRENTE ÀS INOVAÇÕES ESTRATÉGICAS DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR

Cláudia Regina Major¹

Marcos Flávio Portelas Veras²

Meire Borges de Oliveira Silva³

Patrícia Sheyla Bagot de Almeida⁴

Sandra Elaine Aires de Abreu⁵

Tiago Meireles⁶

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo fazer análise da situação acerca dos desafios da educação superior frente às inovações estratégicas das tecnologias no desenvolvimento da autonomia na relação docente e discente. Pelo método qualitativo de revisão bibliográfica, partiu-se da abordagem do uso das tecnologias no ensino remoto, a fim de analisar como o impacto das inovações tecnológicas estão elaborando novas estratégias na relação docente e discente e o modo como essa nova práxis desenvolve a autonomia do discente. Para dá embasamento teórico ao tema proposto, utilizou-se os trabalhos sobre novas metodologias de Catela, *Novos espaços de partilha de saberes*, 2009. De Lima, M. *Potencial de Suporte Cognitivo das Tecnologias Interativas de Comunicação*, 2003, e Ausbel em *Aprendizagem significativa*, 1982. Além de utilizar a fundamentação filosófica de Kant, 2002, e Heidegger, 1997. Desta feita, intentou-se demonstrar que as mudanças que forçaram uma adesão rápida às novas estratégias de ensino estão, por meio do diálogo, criando uma nova concepção de autonomia discente.

Palavras-chave. Estratégias. Autonomia. Novas tecnologias.

Introdução

Há muitas obras da literatura fantástica, dentre elas as obras do escritor português José Saramago, que abordam acontecimentos inesperados a irromper o trato mecânico com o mundo. Nestas obras, somos tomados com a parada súbita do funcionamento rotineiro da vida, ficando a nos perguntar e se...? E se parássemos de ver, de morrer? E se os sentidos nos faltassem? Se os objetos dos quais somos dependentes deixassem de existir, o que faríamos? Em meio a tantos se, o improvável do gênero fantástico ocorreu e um vírus de nome simpático (COVID) assolou o mundo de maneira repentina, fazendo-nos estranhar a própria existência que já ia rotineira. Desta feita, o vírus, coroado, reconfigurou a realidade

¹ Professora Mestre, Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. E-mail claudiaregina@unievangolica.edu.br

² Professor Doutor, Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. E-mail marcos.veras@unievangolica.edu.br

³ Professora Especialista, Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. E-mail meiresilva2611@hotmail.com

⁴ Professora Doutora, Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. E-mail sheylaba7@hotmail.com

⁵ Professora Doutora, Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. E-mail sandraaaa@yahoo.com.br

⁶ Professor Mestre, Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. E-mail tiago_meireles@hotmail.com

e fomos sacudidos em nossas ações e consciências: somos frágeis, de natureza finita e os domínios tecnológicos não nos faz especial no mundo.

Para efeito de reflexão, mais do que a existência de um vírus devastador que nos parou, foi a obrigação que ele nos impôs para darmos conta do que fazemos ao nosso redor, uma vez que só nos damos conta das coisas com as quais nos ocupamos no momento em que elas deixam de funcionar ou faltam. O filósofo alemão Martin Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo* de 1927, demonstra que pensar o mundo exige um “deixar e fazer ver o que se mostra no “ente” dentro do mundo” (HEIDEGGER, 1997, p.103), isto é, as coisas com as quais estamos acostumados são entes pelos quais as pessoas estabelecem relações e que por isto desvelam as coisas como o nosso modo de ser.

Nos ocupamos dos instrumentos, e é na ocupação que se dá a relação de sentido que configuramos a cada ocupação. Assim, podemos pensar de que modo este vírus nos fez encarar as circunstâncias e estruturas disponíveis, ou vale a pergunta direta, o que a pandemia nos fez ver no cenário da educação? Ao nosso ver, duas coisas, qual seja, as desigualdades reais de acesso na educação e a tecnologias já disponíveis para uso. É neste último que centraremos nossa análise. As tecnologias sempre estiveram presentes como mediadoras, pois os acessos sempre foram de algum tipo de tecnologia, entretanto, agora, há uma necessidade de uso que a coloca em evidência, tanto por docentes como discente, deixando-as mais abrangentes.

Mediante o exposto, a linha argumentativa que adotamos visa demonstrar as mudanças que foram necessárias na prática pedagógica frente à pandemia, a saber, desenvolver o uso das tecnologias como meio de comunicação, educação e, conseqüentemente, a autonomia que dela resulta. Se na aula presencial o professor solucionava problemas, agora esta solução precisa ser compartilhada, uma vez que cada desafio que aparece envolve diretamente a percepção do acadêmico. Se antes ainda podíamos dividir os grupos de educadores entre aqueles que abraçavam as novas tecnologias como novidade enriquecedora e aqueles que mantinham resistência, podemos afirmar que na atualidade os educadores estão juntos, alinhados com o mesmo desafio, surgindo a autonomia como estratégia de ensino que nunca havíamos vivenciado. É sobre isto que trataremos na revisão da literatura.

Revisão da Literatura

Immanuel Kant, elaborou em seu opúsculo publicado em dezembro de 1784 intitulado *Die Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?*⁷ uma questão que se tornou essencial à pedagogia, a saber, o que é esclarecimento. Para o filósofo “é a saída do homem de sua menoridade”. Ou seja, a falta de meios ou ânimo para sair de uma condição medíocre na qual as decisões pertinentes às ações dos indivíduos são tomadas por outros, uma heteronomia cujos deveres

⁷ “Resposta à questão: O que esclarecimento? (Tradução nossa).

são resultados de uma força externa. Já a maioria é servir-se de si mesmo para condução de ações mediante discernimento. Neste sentido, a maioria se essencializa pela educação e se constitui como capacidade primordial da mudança de pensamento e hábito na vida dos discentes.

Para isto, a ação primeira é o uso livre da razão em busca do esclarecimento, pois mesmo que a menoridade seja parte integrante da vivência, não se pode permanecer nela. Se o fazemos ou é por medo ou preguiça, afirma Kant (2005, p. 64):

é tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis.

Desta feita, uma boa educação busca desenvolver a autonomia crítica, por mais que isso seja um árduo problema a se enfrentar, isto é, “ter de conciliar a submissão às leis com o exercício da liberdade”. É preciso habituar o educando a compreender que sua liberdade está submetida ao constrangimento de outrem, mas que deve dirigir-se corretamente a sua liberdade. “Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade” (KANT, 1999, p. 32).

Em consonância a isso, podemos afirmar que as novas estratégias de ensino aprendizagem, acionadas pelo ensino remoto, desenvolve isto com clareza, pois trata-se de permitir que o aluno tome suas decisões no ato de aprender. As estratégias atuais colocam o aluno como protagonista da aprendizagem. As discussões online síncrona e assíncrona potencializam a comunicação que reorganiza o tempo da discussão, além do que exige uma produção compartilhada e distribuição dos saberes. Trata-se mesmo de um trabalho espraiado em rede. A autonomia, neste contexto, não é isolamento, mas relação com algo já produzido, verificado pelo próprio discente.

A autonomia na educação remota pressupõe dedicação, esforço, iniciativa que devem partir do discente em relação ao docente e o diálogo surge para que a resolução de problemas aconteça, mesmo porque sem interrelação as próprias ferramentas emperram, isto é, é preciso que o discente fale de suas necessidades, de sua instrumentalização e sinalize como ele as elabora no momento de seu estudo. Exige que o discente se auto discipline para construir o momento oportuno para sua produção. Ao se pensar a autonomia no uso dessas, estamos elegendo seu caráter relacional do qual os recursos tecnológicos constituem-se como suporte.

Discussão

A mudança no modo de pensar a educação e seus processos metodológicos de ensino-aprendizagem, forçou-nos, igualmente, a questionar sobre o alcance do ensino e sobre as desigualdades que assolam o país em suas multifacetadas culturas e suas diversidades socioeconômicas. E neste momento em que nos deparamos com as diversidades existenciais dos acadêmicos, também perquirimos os modelos clássicos de ensino e avaliação que quantificam a aprendizagem e o conhecimento em avaliações somativas embasadas em erros e acertos. Assim sendo, a implementação da educação com uma nova linguagem centrada nos meios tecnológicos, retoma uma aproximação da realidade do aluno sobre seus instrumentos e acessos de aprendizado e pesquisa, assim como nos faz compreender os reais meios de uma educação eficaz e de qualidade. Não se trata somente do aparato tecnológico, mas antes de tudo de uma apreciação humana na vivência dos docentes e discentes.

A desconstrução de práticas que se somam a experimentação a novos modos e meios enriquecem as possibilidades de aceleração de uma educação, entrosada as outras modalidades emergências de acesso e pertencimento ao mundo. Ou seja, a tecnologia ativa potencialidades, uma vez que o objeto do conhecimento se encontra nas mãos dos usuários. Neste sentido, a percepção de mundo é acionada para outros campos que exigem a compreensão linguística e apropriação cultural de uma nova, porém universal, linguagem. As habilidades reflexivo-conceituais são ampliadas para os artefatos culturais cujas tecnologias de informação e comunicação são essenciais.

Neste processo, os acadêmicos “experimentam uma mudança substancial nas proporções de passividade/atividade mental exercida, sobretudo, à estrutura do conteúdo em forma de hipertexto” (BANNEL, p. 2016, p. 108). O que implica, segundo Lima (2003, p. 84), “reconciliar subjetivamente diferentes interpretações de uma mesma realidade”, ação que instiga a flexibilidade cognitiva e muda a forma de interpretar e significar.

Aos acadêmicos são estimulados a autonomia de seus estudos que podem ser configurados em horários de maior flexibilidade, assim como está sob seu poder o modo e o meio de pesquisa, o que os forças a se familiarizarem com novos modos de linguagens. A isto denominamos de filtragem dinâmica que, segundo Lima (2003, p. 85) “é a possibilidade de organizar e reorganizar a sequência em que o conteúdo é apresentado, conforme critérios de busca que o leitor achar mais conveniente para sua estratégia de navegação”.

Colocar o acadêmico em cena, no centro do processo de aprendizado, implica que ele mesmo realize uma construção subjetiva de seu percurso, buscando resolver questões problemas que se apresentam em sua trajetória informacional e comunicacional. Ausbel, já em 1986 em seu trabalho *Aprendizagem significativa*, afirmava que a aprendizagem acontece de fato quando são valorizados os conhecimentos prévios dos sujeitos, pois dessa forma se pode incorporar e desenvolver objetivos reais no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, é necessário destacar que com esse novo desafio, que também repensa o conceito de autonomia desejado à prática discente, o ambiente virtual torna-se estimulador a uma aprendizagem participante, com ênfase na interação por meio das tecnologias. E não apenas isso, o diálogo, como sujeito relacional, torna o professor, certamente, um mediador que viabiliza soluções e usos das linguagens em suas variações necessárias para o desenvolvimento humano, compreensão social e pertença cultural.

Conclusão

Retomando o início deste ensaio, a pandemia nos acionou a repensar uma educação por vezes reificada e refletir sobre novos modos que se impõe na efetividade de novos usos. O ambiente de sala de aula passou a ser um espaço no qual as palavras geram experimentações e novas possibilidades. A relação docente/discente exige o diálogo, porém muito mais, a aproximação do professor na elaboração de um trabalho colaborativo para resolução de problemas que surge no percurso da navegação, da coleta de dados, na estratégia de uso. Exige, de igual forma, que o discente se empenhe na aquisição e compreensão de uma nova linguagem enriquecendo as habilidades cognitivas e formas de aprender que se configuram em um novo espaço e novas necessidades. Por fim, mediante o exposto, talvez o mais surpreendente ao repensar as práticas docente mediante às novas estratégias no ensino superior, não seja a tecnologia e seu uso em variadas ferramentas e meios, mas seja a retomada do diálogo como ferramenta substancial para ação pedagógica, a tão necessária prática educacional que exige um 'eu, 'tu' e 'nós' para que possamos nos constituir como humanos e compreender o mundo em sua dinâmica histórica.

Referências

AUSBEL, D. P. A. **Aprendizagem significativa** – A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

CATELA, M. Novos espaços de partilha de saberes -Comunidades de aprendizagem. **VI Conferência Internacional de TIC na Educação**, 2009, Braga.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo** – parte I. Trad. Marcia de Sá Cavalcante, 6ª edição. RJ: Vozes, 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco CockFontanella. 2ª ed. Piracicaba: editora Unimep, 1999.

_____. O que é o esclarecimento? In: _____. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.63-71.

LIMA, M. **Potencial de Suporte Cognitivo das Tecnologias Interativas de Comunicação: Desenvolvimento de uma Interface Hipertextual Dinâmica para Análise Organizacional Baseada em Estudos de Casos**. Doctoral Dissertation. Salvador: UFBA, 2003.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; LOPES, Luís Fernando. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil e o princípio da autonomia.** Educere et Educare Revista de Educação. Vol. 9, Número 18 jul./dez. 2014 p. 795 – 803.

SARAMAGO, J. **Objeto quase.** São Paulo: Companhia das letras, 1994.