



O Diálogo como Elemento Fundamental da Didática na Educação a Distância

Autores: Gisele Cristina de Boucherville¹ e Eliane Medeiros Borges²

RESUMO: A finalidade desse artigo está ligada à compreensão da didática geral da educação baseada em explicações didático-pedagógicas emergentes da situação da não presencialidade na relação entre professores e alunos. Para tal propósito realizamos uma revisão de literatura na qual destacamos a Didática do Ensino a Distância de Otto Peters, pois compreendemos, assim como Peters (2006), que o estudo deste fenômeno emergente é necessário devido à intensa disseminação da educação a distância, nos últimos 30 anos. Esta expansão provocou uma busca dos educadores por soluções ou explicações relativas às questões didático-pedagógicas emergentes desta situação, pois produziu-se um abalo nas convicções que motivavam as políticas educacionais que se definiam pela presencialidade, surgindo daí um novo modelo didático. Esse novo modelo tem provocando uma mudança nas ações educativas e no *modus operandi* de diversos sistemas de Educação. Assim, a partir da década de 70 com a “educational technology” e o “instructional design” tornou-se possível construir sistemas de ensino a distância planejados e organizados de modo a minimizar as dificuldades da distância física. Ficou evidente a partir de elementos comunicacionais, pedagógicos e psicológicos, que a proximidade virtual e o conjunto de diálogo, estrutura e autonomia, oferecem a possibilidade de um sistema ilimitado de informações, que contém textos didáticos e módulos de programas de ensino de níveis de exigência diferentes e um conjunto de mecanismos dialógicos de interação linguística direta e indireta, importantes para a relação aluno-professor-conhecimento. O diálogo e a interação, hoje, nos cursos a distância, são possibilitados pela existência de recursos interativos digitais. Graças às tecnologias digitais, e seus recursos para a Educação, tais como a internet, as videoconferências, as plataformas

1 Professora adjunta da Universidade Federal de Roraima (UFRR), hoje em cooperação técnica com a Universidade Federal De Juiz de Fora (UFJF). É doutoranda em Educação na PUC- Minas, na área de Educação a distância, mestre em Educação, formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007), graduada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2005). Desenvolve projeto de cooperação técnica na UFJF como o tema PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DE DIDÁTICA, em que propõe compor um material didático novo, que será disponibilizado para a educação a distância e para a educação presencial

2 Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Educação pela mesma Universidade (2004). É Professor Associado da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Atualmente realiza trabalhos e pesquisas nas áreas de Educação a Distância, Mídia-Educação e Comunicação, Imagem e Conhecimento. É líder do grupo Educação, Cultura e Comunicação (EDUCCO). É coordenadora UAB e Coordenadora-Geral do CEAD da UFJF. É também Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/CAED/UFJF.



interativas e, no Brasil, à Rede Nacional de Pesquisa (RNP), os cursos de graduação e pós-graduação têm sido oferecidos a um grande número de cidadãos em diversos lugares. A partir desses recursos oferecidos pela técnica, é possível realizar o que Peters aponta como um dos fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, que é o diálogo entre docentes e discentes. É necessário que o professor, o tutor e o aluno tenham convívio para troca de experiências e expectativas. Nesse sentido, em um ambiente comunicacional no qual a mediação professor-aluno ocorre por meio de tecnologias, será prioritariamente no esforço do diálogo e da troca de experiências que as relações de construção de conhecimento desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem se transformarão, de fato, em Educação.

Palavras-chave: Educação a distância; Didática na educação a distância; Diálogo e educação

A finalidade assinalada por esse artigo está ligada a compreendermos mais densa a respeito do fenômeno emergente da Educação a Distância, cuja relevância situa-se na investigação da didática da educação a distância (EAD).

Os estudos relativos à Didática do Ensino a Distância de Otto Peters, que compreendem o fenômeno da EAD no mundo, se fazem imperativos por verificarmos sua relevância para a composição da interpretação da Didática no Brasil nos dias de hoje.

Compreendemos, assim como Peters (2006), que o estudo da abrangência deste fenômeno emergente chamado Educação a Distância, se fez e faz necessária devido à intensa disseminação da educação nos últimos 30 anos.

Essa intensificação provocou uma busca por soluções ou explicações relativas às questões didático-pedagógicas emergentes desta situação, pois houve um abalo nas convicções que motivavam as políticas educacionais em todo o mundo.

As diversas visões pedagógicas que se fizeram a partir da entrada do fenômeno da educação a distância enfatizam novos instrumentos, novos sujeitos de formação e contextos que dinamizaram a didática tradicional, principalmente após a abertura da educação à “educational technology” e ao “instructional design” como novas propostas didáticas, que demandaram o diálogo como didática para maior comunicação entre aluno, professor e saber na educação a distância.

1. A didática tradicional

A Pedagogia está calcada no ideal de ensino e aprendizagem que se deram a partir da Pedagogia Liberal desenvolvida com maior abrangência a partir do século XVII, no Renascimento e no Iluminismo, tendo como objetivo principal a universalização do conhecimento, ou o entendimento de que o conhecimento deveria ser levado a todos.

A partir do fenômeno da EAD, novas expectativas foram consideradas para “os modelos mentais dos criadores e executores dos programas de ensino superior formal e complementar.” (PETERS, 2006, p.12).

O impacto da inovação tecnológica incidiu diretamente no,

Lento trânsito entre o ensino tradicional autoritário, organizado em torno de um saber consagrado, e o ensino por projeto ou por contrato, que apoia iniciativas auto direcionadas de estudo superior, tornando possível a reflexão crítica e a experimentação sobre as formas de realizar a obrigação da oferta de ensino de massa e as de atender às crescentes aspirações das pessoas, quanto a serem capazes de estudo autônomo e aprendizagem permanente, exigências da era pós-industrial. (PETERS, 2006, p.12)

A lógica do ensino acadêmico de tradição disseminada a partir de Comenius na sua Didática Magna (1621-1657), por mais avanços que este tenha produzido, estabelecendo o início dos parâmetros e critérios para o ensino presencial, merecem ser reavaliados por conta do novo modelo de educação *sui generis* à disposição da humanidade, “que não mais pode ser concebido, distribuído, realizado e avaliado” (PETERS, 2006, p.14), segundo o mesmo sistema de indicadores anteriores.

O novo modelo, que se faz único no sentido de ampliar, expandir e massificar a educação afetou e foi afetado pelas tecnologias digitais de comunicação e informação.

Nesse sentido, este modelo está “facilitando a quebra dos paradigmas mais resistentes”. (PETERS, 2006, p.15) provocando uma mudança de direção das ações educativas.

No modelo tradicional anterior verificamos que as ações e as questões didático-pedagógicas não estavam, diretamente, relacionadas aos interesses e as necessidades das pessoas.

Hoje, o fenômeno da EAD possibilita aos alunos maiores opções de escolhas, trazendo a Educação a seu serviço, mudando o *modus operandi* do sistema de aprendizagem.

As universidades precisam habilitar-se continuamente a complementarem-se umas às outras e a se associar ao mundo do trabalho, para responder às escolhas dos seus alunos, aceitando que os mesmos sejam livres para combinar componentes do ensino presencial, do ensino a distância e do estudo digital, num clima revolucionário referido como o da “virada copernicana para a didática da possibilidade”. (PETERS, 2006, p. 15).

Com isto, a didática do ensino a distância, segundo Peters (2006, p.18), deve apoiar-se nas práticas e nos princípios teóricos que se seguem:

Na tradição do ensino acadêmico, na didática do ensino superior, na didática da educação de adultos e da formação complementar, na pesquisa empírica do ensino e da aprendizagem, na educational technology (tecnologia educacional), na telecomunicação eletrônica, em resultados científico-sociais específicos e na didática geral. (PETERS, 2006, p.18)

A mudança ocorrida nas universidades fundadas a partir da década de 70, principalmente nos países desenvolvidos, se ampliou no intuito de superar os modelos tradicionais acadêmicos, pois houve uma grande demanda por parte dos estudantes por modelos que pudessem colaborar com a rapidez da vida moderna pós-industrial.

Os modelos tradicionais de universidade se mostravam despreparados didaticamente para atender as exigências por educação a distância com modelo autodidata, que deveriam favorecer a execução de tarefas por parte dos estudantes.

O desafio ainda se tornava maior quando a tarefa era o processo de aprendizagem a distância e sua avaliação. Isto fez com que houvesse um refinamento didático que pudesse elaborar as etapas do ensino para compreender como se dava a aprendizagem.

Segundo Peters (2006, p. 19), não bastava apenas denominar ou descrever em palavras secas determinados cursos, [...], mas era necessário elaborá-los detalhadamente, fixar, produzir e distribuí-los, tornando imprescindível a organização didática destes cursos.

Assim como relata Peters (2006, p. 20), aconteceu que, naquela época,

A pesquisa empírica do ensino e da aprendizagem havia desenvolvido processos de planejamento, construção, intervenção, controle e avaliação, que podiam ser aproveitados, num sentido pragmático, como educational technology (tecnologia educacional) e, mais tarde, como instructional design (design didático) para a construção de grandes sistemas de ensino a distância.

A pesquisa empírica de ensino e da aprendizagem, a pesquisa de desenvolvimento e do acompanhamento, os estudos científico-sociais, que surgiram nos últimos vinte anos no cenário internacional e seus resultados didáticos convenceram as universidades de que o ensino e a aprendizagem na educação a distância poderiam apoiar e beneficiar de forma eficiente grande grupos de estudantes, fazendo surgir novos fenômenos e modelos.

2. Educational technology e o instructional design na didática

A entrada da "*educational technology*" (tecnologia educacional) e do "*instructional design*" (design didático ou design instrucional) puderam construir um sistema de ensino a distância organizado, planejado e competente no sentido de antever as necessidades dos alunos e de oferecer didaticamente um currículo com material didático disponível do início ao fim do curso, pois antes do curso ser oferecido todo material didático, forma de avaliação e previsões de estudo autônomo já estavam depositados na plataforma de EAD, demandando dos professores e tutores tempo de constituição de todo material disponibilizado.

Mas, apesar de os recursos da "*educational technology*" e do "*instructional design*", que têm como premissas a organização e a didática, se mostrarem eficientes e necessários, o comportamento dos docentes tem sido adverso a isto, pois, mais negam do que reconhecem a didática como fundamento do ensino e da aprendizagem na EAD.

Reconhecemos que os comportamentos didáticos apreendidos e calcificados nesses professores tornaram-se *habitus*, que, segundo Bourdieu (1983, p. 65), é o sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como

uma matriz de percepções, apreciações e ações, que influenciam inconscientemente, mas inevitavelmente as atitudes desses professores.

Isso faz com que essa matriz de percepções cunhada nos comportamentos didáticos apreendidos e calcificados se torne um dique na fluência da transposição de um pensamento didático tradicional para o pensamento didático necessário na EAD, exigindo a conscientização frequente do corpo docente de uma escola, por doze ou treze anos, segundo Peters (2006, p. 21), para que os procedimentos didáticos lá transmitidos e marcados possam ser renovados.

Considerando que a dificuldade acima descrita é uma vala profunda no reconhecimento da didática na educação a distância, ainda temos mais um grande obstáculo demarcado por Peters (2006, p. 21).

Por trás de tudo isso se encontra ainda – a didática como disciplina pedagógica. Essa referência parecerá também estranha a muitos, porque ela afinal – na compreensão deles – se ocupa, em primeiro lugar, com o ensino na escola, sendo por isso, muitas vezes, considerada por professores universitários como irrelevante para eles. Sua rejeição chega ao cúmulo de verdadeira ojeriza, quando, além disso, ainda temem que ela poderia “pedagogizar” o ensino científico.

Fazendo com que cientistas sociais renomados não relacionassem a didática com a ciência, e renomeando a como

“Teoria do ensino e da aprendizagem em todas as situações e todos os contextos possíveis” (Böhm 1994, 169) e há muito a entendem como uma ciência que “tem a ver com a aprendizagem em todas as formas e com o ensino de todos os tipos e estágios” (Dolch 1952, 40; Hausmann 1959, 16). (PETERS, 2006, p.23) (fontes itálicas do autor).

Abolindo, de certa maneira, o uso da palavra didática na referência com as ações práticas de ensino e de aprendizagem por parte de professores e alunos universitários. Por conseguinte, houve o não reconhecimento da importância da didática como a primazia para o ensino e a aprendizagem representado pela ciência. Assim, desmerecendo a Didática como um conjunto de componentes práticos e abstratos que intermediam as relações de ensino e aprendizagem.

Entendemos que tanto o ensino, quanto a aprendizagem se encontram como componentes da didática. Na EAD o aluno necessita compreender a instrução recebida de uma forma solitária e com grande engajamento, os alunos necessitam se concentrar prioritariamente no desenvolvimento de unidades impressas do telestudo, focando mais na aprendizagem do que no ensino.

Sendo assim, como observa Peters (2006, p. 40), a maneira de apropriação dos conteúdos se estabelece, quase que exclusivamente, por parte dos estudantes.

Em face dessa situação inicial, é difícil esperar um ensino orientado para os estudantes nas teleuniversidades. A maioria dos docentes universitários veria nisso uma indesejável pedagogização e didatização do ensino acadêmico e ficaria temendo por sua dignidade científica. (PETERS, 2006, p. 40)

Esta crítica que Peters (2006, p. 40) faz à didática do ensino a distância que se dá no telestudo resulta, certamente, na difícil tarefa de entender como o ensino e a aprendizagem de adultos podem de modo adequado e sem o sacrifício da cientificidade, ser ministrados, levando em consideração princípios e condições específicas. Como por exemplo, a análise por parte do professor do contexto social dos estudantes, suas atividades profissionais e as condições prévias inerentes ao telensino. (PETERS, 2006, p.40, 41)

A didática do ensino a distância do telestudo teria a tarefa de analisar as vantagens e desvantagens das pedagogias e também das ideologias docentes comparando-as entre si para argui-los a respeito das funções didáticas típicas do ensino e da aprendizagem.

Visto que, como relata Peters (2006, p.44, 45), no telestudo o ensino através da escrita prepondera sobre o ensino docente; o estudo por leitura é dominante em relação ao estudo pelo ouvir; a acessibilidade influencia a condição do estudo; os meios técnicos e eletrônicos diversificaram as estruturas didáticas do processo "ensino-aprendizagem"; o "status sociográfico" dos estudantes é fator preponderante para "o desenvolvimento,

a condução e avaliação do ensinar e do estudar”, exigindo das institucionais organizacionais determinados pressupostos específicos.

Relativo a isso examinamos que, com a evidente diferença que foi determinada acima para a educação a distância, também os docentes deveriam privilegiar em suas didáticas os objetivos para despertar e direcionar a atenção dos discentes aumentando o interesse por eles captado.

Para isto, como cita Peters (2006, p.55), deveria trazer à memória dos discentes,

Conhecimentos preliminares que se relacionam com o objeto que está sendo estudado, - expõem o conteúdo em partes e numa sequência que facilitam a recepção e a compreensão, - expõem assuntos difíceis com exagerada clareza e reiteradas vezes, - dão conselhos sobre como melhor estudar os conteúdos expostos, - por meio do retorno, certifica-se do resultado do processo ensino-aprendizagem, - fazem exercícios com os alunos e - os ajudam a empregar o que aprenderam. (Itálico do autor)

Incorporando novos requisitos à rotina diária dos docentes e discentes, compensando, de certa forma, a distância física, que inevitavelmente se faz presente no ensino a distância.

3. O diálogo como elemento fundamental da didática na EAD

A distância física, quando agregada a elementos comunicacionais, pedagógicos e psicológicos, é vista por alguns estudiosos como Michael Moore como distância transacional.

O conceito estabelecido por Moore (1993) tem sua origem ligada ao conceito de “transação”, de Dewey (1949), que nos remete ao entendimento da interação entre ambiente, indivíduos e comportamentos.

Sendo assim, o conceito de distância transacional desenvolvido por Moore (1993, p. 22) diz respeito ao espaço psicológico e comunicacional que é necessário gerir, na EAD, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Moore (1993, p. 2), um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte, constituindo uma interação com qualidades positivas.

Peters (2006, p.64) esclarece que, porém, em Moore (1993), a redução da distância transacional trata-se da *dosagem* certa de diálogo e estrutura em cada situação de ensino e aprendizagem. (Itálico do autor)

E em uma confirmação empírica feita pelo professor de tecnologia de telecomunicação integrada da *State University* San Diego, relatada por Peters (2006, p.66-67), Farhad Saba aplicou a teoria da distância transacional a situações de estudo nas quais se trabalha com a educação a distância, verificando que nesta modalidade de educação a proximidade virtual adquirida “não apenas otimiza o diálogo, mas, sim, também a estrutura”.

Foi observado que, a proximidade virtual e o conjunto de diálogo, estrutura e autonomia, interpretado por Moore (1993) na distância transacional,

Oferece, ao mesmo tempo, a possibilidade de dispor imediatamente, com o mesmo sistema, de um número ilimitado de dados, que contém textos didáticos e módulos de determinados programas de ensino de níveis de exigência diferentes.

Para Peters (2006, p.71), a discussão de Moore (1993) é importante, pois as três concepções citadas por ele - o diálogo didático, o estudo tecnológico-pedagogicamente estruturado e o estudo autônomo - não estão presentes na estrutura da didática do ensino superior.

No ensinamento precipuamente expositivo das universidades com presença, o diálogo didático e o discurso científico não têm o valor que seria desejável no interesse dos estudantes. (PETERS, 2006, p.71)

Em contrapartida, para o autor citado, nas universidades a distância, principalmente quando o formato europeu domina, o programa de ensino é “cuidadosamente planejado e preparado em todos os detalhes.” (PETERS, 2006, p.71). Dando, a nosso ver, a importância merecida à didática.

Mas, as recalcitrantes objeções daqueles que não desejam “pedagogizar e didatizar” o ensino acadêmico por temer contra a dignidade científica, polemizam que as universidades a distância, com formato europeu, fazem do diálogo travado entre discente e docente “longas discussões” e “perda de tempo”. Sendo que o aluno “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”. PETERS (2006, p.72)

Sem se darem conta que o diálogo referido por Moore (1993), e estabelecido entre aluno e professor não é, e nem pode ser uma mera “exposição escrita dos conteúdos em forma simulada de carta ou de conversação, mas, sim, à interação linguística direta e indireta entre docentes e discentes.” (PETERS, 2006, p.72).

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 pedagogia humanista. (PETERS, 2006, p.73). (Itálico do autor)

Na Pedagogia humanista o ensino é centrado no aluno, dando ênfase às relações interpessoais, que resultam no desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Assim, a educação se estabelece de maneira a oferecer condições para que o aluno se desenvolva possibilitando sua autonomia.

A tríade educar, instruir e ensinar faz parte do comportamento do professor que atua com a pedagogia humanista. Portanto, o diálogo interativo é fundamental no processo de aprendizagem da educação humanista. Sendo que, a estrutura dos programas de ensino deve contemplar a proximidade do diálogo entre docentes e discentes, permitindo que o aluno construa a sua autonomia através das experiências de aprendizagem e das tomadas de

decisões relacionadas com a distância, pois quanto maior for a distância, maior terá de ser a autonomia do aluno.

Segundo Peters (2006, p.73), "o diálogo de parceria entre docentes e discentes" na definição descrita pela pedagogia humanista e também por Moore (1993) enfrenta problemas no sistema de ensino, que a despeito de se fazerem presentes no universo educativo universitário dos seminários e dos colóquios, esse diálogo foi severamente negligenciado "a favor dos métodos de exposição monológica. ".

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 precondição e uma boa base de partida para as respectivas reformas. (PETERS, 2006, p.74) (itálico do autor)

Os diálogos presenciais dos cursos de modalidade a distância requerem das universidades a distância financiamento do deslocamento e do tempo do professor, que conversa quase que individualmente com os estudantes, tornando esta atividade onerosa para a EAD.

Na perspectiva de privilegiar o diálogo, sem que com isto a EAD seja onerada, os recursos do áudio e videoconferência são utilizados, tornando-se uma solução excelente tanto para o professor, quanto para o aluno.

O objetivo do áudio e videoconferência é estabelecer o contato, através de um sistema de áudio e/ou de vídeo, em que duas ou mais pessoas se encontram separadas geograficamente.

Graças às tecnologias digitais, à internet e às linhas adequadas pelas companhias telefônicas as videoconferências puderam acontecer desde os anos 70, nos países mais desenvolvidos.

No Brasil, a Rede Nacional de Pesquisa (RNP) foi criada em setembro de 1989, pelo então Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), com o objetivo de

gerar serviços à comunidade acadêmica, que se dão através de seminários, treinamentos e reuniões *on line*, estimulando a formação científica do país travada a partir dos diálogos das videoconferências.

Os aspectos didático-científicos, didático-universitários, didático-teleducativos, pedagógicos, filosóficos, antropológicos, bem como sociológicos, segundo Peters (2006, p. 76), encontrados nos diálogos estabelecidos entre docentes e discentes fizeram da videoconferência, para este autor, o melhor recurso para a EAD.

Que,

Tomam 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. (PETERS, 2006, p.76)

Para Peters (2006, p.76), os recursos didáticos que apenas armazenam saberes na memória dos alunos, e não os deixa participar do processo científico, emperra o processo de autonomia e de avaliação do aluno.

Ainda, reafirmando a respeito da comunicação entre alunos e professores, Peters (2006, p.76), citando Von Henting (1971, p. 871), esclarece que, para esse autor, "a ligação necessária de "comunicação" vale como princípio didático".

E previve que,

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. (PETERS, 2006, p.77)

Em todos os tempos o ensino foi atrelado ao diálogo, pois, sem comunicação não há ensino. Desde os diálogos estabelecidos em discussões filosóficas sofistas, socráticas e nos conventos budista de Nalanda, na Índia a forma dialógica "da transmissão do saber desempenhou papel importante", [...] porque os discípulos se faziam os novos cientistas na frequente discussão com seus mestres e cientistas. E "em tempos mais recentes estiveram a serviço da

aprendizagem dialógica o tradicional colóquio e seminário". (PETERS, 2006, p.78)

Para o autor, o diálogo é o ponto de apoio para a condição de crítica, argumentação e julgamento que se faz necessária ao desenvolvimento de uma mente criadora e autônoma.

As capacidades e aptidões mencionadas abaixo, para Peters (2006, p.79), não podem ser simplesmente apreendidas pela aprendizagem receptiva.

- *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 metaplan,*
- *A experimentar progressos cognitivos coletivos e*
- *A proceder, o quanto possível, de modo racional, sistemático e metódico na exposição oral de ideias próprias. (PETERS, 2006, p.78-79)*

Essas capacidades e aptidões mencionadas e observadas no ensino dialógico não são vistas no aluno do ensino precipuamente expositivo, em que prepondera uma atitude de aprendizagem predominantemente receptiva.

Percebemos que se dá no ensino expositivo a aprendizagem reprodutora, que exige mais da memória do que do intelecto, no sentido de um pensamento crítico autônomo.

Por isto, os cursos de educação a distância, que se desenvolvem exclusivamente por meio da elaboração de materiais de estudo impressos e previamente preparados, impõe ao aluno um isolamento acadêmico que não favorece um pensamento crítico e autônomo, capaz de dar a ele segurança suficiente para gerir e administrar as diversas dúvidas e possibilidades acadêmicas que, com certeza, acontecerão.

É com o diálogo travado entre aluno e professor, aluno e aluno que a linguagem, o pensamento e a ação se desenvolverão num patamar acadêmico científico.

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, 279). No diálogo, o falar torna-se uma ação social, na leitura isolada de material didático impresso não é este o caso. (PETERS, 2006, p.80)

Peters (2006, p. 81-84) faz menção à teoria de vários estudiosos para dar ênfase ao diálogo. Ele cita Franz Pöggeler (1974, p. 203), que em sua fala nos alerta que “o diálogo é a caixa de ressonância que nos diz mais sobre nós como indivíduos do que nós mesmos.” Cita, também, Jürgen Habermas (1970), com a teoria da competência comunicativa que se forma no evento do agir comunicativo mediado simbolicamente.

A fim de sublinhar a respeito da negligência do diálogo, Peters (2006, p.83), dá voz a Goffman (1972), que declara a respeito da dificuldade do aluno com a falta de diálogo, “eles têm que adquirir, sobretudo, duas capacidades: a de conseguir distância em relação aos papéis e a de ser capazes de assumir papéis”.

Por isso, o diálogo se torna importante tanto às teorias mencionadas, quanto ao processo de ensino e aprendizagem, pois

Sobre o pano de fundo dessas teorias, ensinar e aprender são definidos fundamentalmente como processo de interação e comunicação. [...] O discurso, portanto a comunicação isenta de dominação com o objetivo do entendimento, torna-se o meio do trabalho e da formação científica. (PETERS, 2006, p.84, 85) (itálico do autor)

Todo este contexto explicativo e afirmativo de Peters (2006) vem demarcar sua posição quanto à importância do diálogo no telestudo. Para o autor, o debate é a possibilidade do crescimento da consciência científica dos alunos.

Quando retiram o diálogo dos teleestudantes, possibilidade essa que define “suas identidades como estudantes e pesquisadores”, também negam aos alunos a condição primordial para a constituição de um hábito acadêmico; excluindo-os do “processo da *socialização acadêmica*”. (PETERS, 2006, p.85) (itálico do autor). Essa exclusão, citada anteriormente, só faz aumentar o sentimento de solidão.

Ao comparamos a EAD e a educação presencial, percebemos que, mesmo que na educação superior presencial haja uma erosão dos momentos de socialização acadêmica, como sugere Rudolf Müller (1991,51), citado por Peters (2006), na educação a distância isto é um fosso difícil de transpor, pois “a *carência de comunicação no ensino a distância* faz com que surjam *sentimentos de insuficiência em muitos estudantes*”, empurrando-os “para a *solidão*”. (PETERS, 2006, p.85) (grifo do autor)

Assim, compreendemos que o diálogo deve estar na estrutura didático-pedagógica da EAD, pois funciona, também, como ferramenta de aproximação, trabalhando para suprir a distância física.

O diálogo, como reforça Moore (1993, p. 26), citado por Peters (2006), funciona de forma diferente na estrutura pedagógica dos cursos a distância com estrutura fechada, pois não é sincrônico. Vejamos,

Por estrutura Moore (1993, p. 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 intervenção espontânea e os desdobramentos imprevistos, mas, sim, é fechada, por estar voltada de modo consequente 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 estudo multimídias, que contêm um ensino cuidadosamente desenvolvido e otimizado e que – em substituição aos docentes universitários – dão andamento ao estudo e o direcionam. (PETERS, 2006, p.86)

Essa citação acima deixa claro que a comunicação na EAD em cursos fechados traz uma comunicação que se estabelece entre o ensino cuidadosamente desenvolvido e otimizado e o aluno.

Na nossa interpretação, a falta de comunicação entre docente e discente quebra o princípio daquilo que entendemos como Educação. Isso nos leva ao ensino e aprendizagem, pois, Educação, na nossa concepção, é a ação de alguém explicar um objeto conhecido para alguém que não o conhece, montando estratégias de fazê-lo compreender, interagindo à certa medida e a certo modo dentro da correlação que se desenvolvem somente com o estabelecimento do diálogo, seja ele síncrono ou assíncrono.

Na comunicação estabelecida nos cursos de EAD, que se fazem de forma síncrona entre professores e alunos, como nos fóruns, chats, vídeo e áudio conferências, permite que as intervenções, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, possam ser modificadas de acordo com as dificuldades apresentadas na discussão.

No caso do ensino e aprendizagem fechados, como evidenciou Peters (2006, p.86), somente com momentos assíncronos, sem o conhecimento do perfil do aluno, da localidade em que ele vive, das intenções e dificuldades que o levaram a procurar o curso, a educação não se dá dentro de um conceito no qual consideramos, por isso a nosso ver é mais correto chamá-la de ensino e aprendizagem.

Nos cursos fechados assíncronos, alguns recursos objetivos da didática tornam-se essenciais para a execução destes, pois, tanto o ensino, quanto a aprendizagem acontecem em espaços e tempos diferentes, tornando a didática como o de intercessão e de comunicação entre discente, docente e objeto de ensino.

Sendo assim, o diálogo se faz por meio da comunicação localizada na “estruturação do ensino e da aprendizagem” nos cursos de EAD fechados, para Peters (2006, p. 87), ele está presente em recursos didáticos como a exposição do saber por meio de livros e suas subdivisões feitas em prefácio, introdução, capítulos, resumo e conclusão, e também a articulação das aulas, em que acontece a explicitação do ensinar e aprender por meio da determinação de tempo e espaço de seu transcurso.

Para Peters (2006, p.87), Moore (1993) aponta uma novidade na concepção proposta da estruturação do ensino e da aprendizagem, como tal, evidência “a medida extrema de sua aplicação”. Para estes autores, esta aplicação “extrema” só pode ser entendida na tecnologia do ensino, pois, para Moore (1993), citado por Peters (2006, p.87), revela que, “foi ela que pôs a sua disposição o modo de pensar e o instrumental metódico e o propagou mundo a fora.”

Clareando um pouco mais essa visão, Peters (2006, p.88) explica que,

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. Torna-se importante eficiência do controle de sucesso objetivado.

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.

Peters (2006, p.89, 90) menciona que a proposta do estudo estruturado é mais atraente para universidades a distância do que os cursos Behavioristas, pois esses “se concentram excessivamente nas funções de ensino e aprendizagem e desconsideram outras funções importantes”, contradizendo “de modo evidente o modelo do ensino estruturalista”.

Este quadro abaixo, por nos sistematizado, demonstra as similaridades e as contradições dos dois modelos citados por Peters (2006, p. 90-91).

Cursos tradicionais Behavioristas	Cursos com modelo Estruturalista
Concentram-se nas funções de ensino e aprendizagem. Desconsideram outras funções importantes. Sua estrutura é por objetivos específicos de aprendizagem. Em geral se persegue o caminho mais curto em direção ao alvo. Evitam caminhos mais longos para não assumir o risco. Esses cursos reduzem o processo de ensino e aprendizagem. Procedimento unidimensional – ao saber, ao ensino e aprendizagem. Falta-lhes natureza o momento situacional. Não há aprendizagem por meio da reflexão e metacomunicação. São centrados no professor.	Planeja o ensino acadêmico racionalmente Desenvolve sistematicamente Controlado com base em experiências Mede o resultado comprováveis para todos. Possibilidade de manipular o comportamento didático objetivado. Tem cooperação de renomados professores universitários e especialistas Ensino de qualidade especialmente alta. Atendem grupos sociais prejudicados (geografia, financeiro ou por idade).

Quadro X (fonte Peters (2006, p. 90-91) modificado pela autora).

Apesar do modelo estruturalista ter melhor desempenho do que o curso que se desenvolve de forma tradicional Behaviorista, Peters (2006, p.92) ainda faz crítica a ele com respeito à satisfação de “multiplicar *ad libitum* e oferecer um comportamento docente levado à perfeição”, e sob a perspectiva de “poder alcançar todas as pessoas interessadas” dando-lhes “um estudo universitário” os “políticos e pedagogos” esqueceram-se de mensurar as “desvantagens didáticas desse procedimento”.

Esse olhar desenvolvido por ele descortina o que pode estar por traz de um modelo de curso estabelecido industrialmente, em que existe uma matriz que se reproduz inúmeras vezes sem com isso se importar com os fatores de perfil de seu público-alvo e outras especificidades que uma metodologia e uma didática humanista importariam.

O aumento populacional e a crescente demanda por educação no mundo contemporâneo necessitam de alternativas, no que diz respeito à estruturação do ensino e da aprendizagem, como diz Peters (2006, p.92), pois

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, o desenvolvimento tecnológico-didático de cursos. [...]. 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.

A interação e a formação da identidade acadêmica científica necessitam da didática do diálogo e do diálogo entre pares, mas a composição

de uma sociedade preparada e qualificada para atuar na vida e no mercado, dando educação e dignidade a população, nem sempre pode esperar que os fatores tempo, espaço e melhores condições se coadunem, pois, algumas questões decisivas precisam ser pragmáticas.

Mesmo nas condições em que a educação a distância se dá fortemente estruturada, o aluno que perde, inevitavelmente, qualidade na sua formação da identidade acadêmica científica, acaba sendo fortalecido na sua autonomia como estudante, em consequência disto sendo fortalecido para enfrentar as dificuldades cotidianas mais independentemente.

Ao falarmos de independência, evidenciamos a correlação desse conceito com o conceito de "autonomia", que quando exposto por Peters (2006, p.93), toca na relevante ênfase que a pedagogia alemã deu para esse termo em sua fase de emancipação em relação às demais ciências.

Para o autor (Idem), a posição contra hegemônica dos cursos tecnólogos, quando o mundo apostava numa *virada tecnológica na didática* (FLECHSG, 1969) e a propagação do ensino programado fez com que somente há 30 anos, o ensino programado, e a introdução e divulgação do ensino a distância fosse implantado, ficando a expressão autonomia, porém desconectada da linguagem técnica da pedagogia e da didática. (PETERS, 2006, p.93)

Isso fez com que a didática do ensino superior e a didática da educação de adultos substituíssem o conceito do estudo *autônomo* por um termo correspondente, como "*estudo autodirigido, estudo autorregulado, estudo auto-organizado e estudo autodeterminado*" reconhecendo o crescimento e a "importância do estudo autônomo, bem como da crescente disposição de enfrentá-lo". (PETERS, 2006, p.94) (itálico do autor)

O conceito de autonomia reconhecido por Peters (2006, p.94), quando ele cita Speck (1991, p. 79), também citado por Sommer (1988, p. 29), é por nós aceito e mencionado: "*Quem educa pratica ações, cujo alvo é tornar-se*

superfluo”. Quem está sendo educado tem que aprender a fazer ele mesmo o que até então outros fizeram por ele.

O conceito acima definido nos oferece uma dimensão exata de autonomia, estabelecendo uma interpretação quanto a sua difícil aceitação, tanto no ensino superior, quanto na didática, pois a educação compreendida e aceita, fora da esfera da autonomia, é estabelecida entre professor, aluno e objeto de aprendizagem, sendo que o aluno necessita do professor para compreender o objeto, ficando sempre na expectativa do intérprete (professor) para suas dúvidas e aflições relativas ao objeto de aprendizagem.

Já na referida autonomia, a dimensão pedagógica expressa “uma situação na qual os seres humanos não mais são *objetos* da condução”, [...], “mas, sim, *sujeitos* de sua *própria* educação”. (PETERS, 2006, p.95) (grifo do autor). Isto quebra, de certa forma, e reinventa a função da Educação.

Pestalozzi com o dito “O ser humano é a obra dele mesmo”, como relata Peters (2006, p.95), implanta a interpretação de autonomia, que enuncia um ser independente, que busca a autoaprendizagem e educação.

Assim, “a convicção de que o docente é causador, iniciador e senhor dos respectivos processos” de educação é estremecida pelo conceito de autonomia utilizado tão fortemente na EAD. (PETERS, 2006, p.95)

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 reflexão desse processo. (PETERS, 2006, p.95) (grifo do autor).

Segundo alguns autores, como Flavell, Miller & Miller (1999), a metacognição além de ser um construto recente na literatura da Psicologia, e por isto mesmo ainda pouco conhecida, mas já reconhecida porque seu sentido essencial é a “cognição acerca da cognição”, ou seja, “pensar sobre o pensamento”.

Segundo Peters (2006, p.96), citando Zimmermann (1989, p. 4), “pode-se considerar estudantes como autônomos somente quando são participantes *metacognitiva, motivacional e comportamentalmente* ativos de seus processos de aprendizagem”. (Grifo do autor)

Mas Peters (idem), assegura que “pela lógica, a autonomia dos estudantes pressupõe sua heteronomia”. Para esse autor, existe uma relação entre autonomia e heteronomia.

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. (PETERS, 2006, p.96)

Peters (idem) cita Moore (1972, p. 81), que esclarece a relação de autonomia e heteronomia quando diz que a aprendizagem é um processo contínuo e dialético de confrontação com os fatos do ambiente, levando a “diferentes graus e conformações do estudo autônomo”.

Com isso, percebemos que o modelo tradicional da “exposição monologal e da recepção de saber como reação a ela”, se confronta com o estudo autônomo, que ao contrário do modelo tradicional, “parece corresponder às tendências do tempo e estar aberto para o futuro”. (PETERS, 2006, p.97)

Ainda nesse sentido, Peters (2006, p.98) cita Kurt Graff (1980, p. 153), que em seu livro *A tradição judaica e a concepção do estudo autônomo* considera a autonomia a qualificação básica de todo estudante judeu tradicional: Estabelecendo para este estudo quatro formas:

- *Estudar em livros,*
- *Estudar em voz alta (ler em voz alta, decorar),*
- *Estudar compreensivamente (dar significado),*
- *Estudar na paz do espírito. (PETERS, 2006, p.98)*

Para Peters, “essa deve ser a mais antiga proposta de uma didática do estudo autônomo”, mas isto não quer dizer que o estudo denominado recentemente como autônomo seja algo novo para as pedagogias alemã e

americana, pois foi tema central na pedagogia reformista desde no início do século XX. (PETERS, 2006, p.99)

A pedagogia reformista veio no bojo da reforma elaborada em resposta à teoria neomalthusiana. Segundo a teoria neomalthusian, após a Segunda Guerra uma ótica alarmista e catastrófica teve evidência, identificando que a população jovem e numerosa que estava se formando devido ao alto índice de natalidade, acarretava no consequente subdesenvolvimento.

Perceberam que, nos países desenvolvidos, onde a educação e o padrão de vida da população são altos, o controle da natalidade ocorre paralelamente à melhoria da qualidade de vida da população e espontaneamente, de uma geração para outra. Assim, a teoria reformista identificou que com a educação, a saúde e a higiene o crescimento populacional seria freado.

Realmente, hoje, verificamos uma queda drástica na natalidade no mundo, e, para falarmos em termos de Educação, houve uma mudança radical no ensino e na aprendizagem para atender as expectativas e demandas por educação que o mundo necessitava.

O método ativo, derivado da Pedagogia reformista, respeitava o integral desenvolvimento natural do ser humano, acatando seus interesses individuais, tendo em Rousseau o incentivador dessa inovação pedagógica da educação nova. Outros vieram nessa direção oferecendo o “princípio da concentração”, o “método dos centros de interesse” ou “método Decroly” e o “ensino dos projetos” ou “problemas de projetos”.

Segundo Peters (2006, p.99), os projetos educacionais no mundo, a partir da reforma da educação, para mencionar Maria Montessori (italiana) e Frederic Burkner, Carlton W. Washburne e Clionton Morrison (americanos), de certa forma, deram ênfase ao processo de ensino e aprendizagem, que mudou da “técnica de ensinar virtuosa”, para o “domínio seguro de uma técnica de trabalho científico.” Sendo organizados da seguinte forma:

1. *Colocar um objeto 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. (PETERS, 2006, p.99)*

Os projetos educacionais, na educação de adultos e na educação complementar da Alemanha, além de colocarem em evidência a autonomia de estudo também consideraram importante o fator da autodeterminação, direcionando-o como objetivo orientador máximo para a Educação. (PETERS, 2006, p.100)

A autonomia aliada à autodeterminação requer do estudante foco no seu interesse e carreira, tornando a formação prioritária em sua vida.

Segundo Peters (2006, p.100), percebendo o movimento reformista Pögger (1974, p. 36), chama atenção para o critério da espontaneidade que “não deveria ser abandonada em razão de pressões sociais de produtividade”.

Esta atenção requerida, acima citada, evidencia a preocupação por diminuir as dificuldades de acesso à educação, atendendo aos apelos reformistas e neoliberais, sem que com isso, sejam onerados fatores fundamentais, como a espontaneidade tão exigida para inovações científicas e de toda ordem, garantindo a responsabilidade e a emancipação.

A autonomia e a espontaneidade são fatores oferecidos quando os cursos dão aos alunos a oportunidade de participarem da escolha dos métodos de sua educação “com plena e própria responsabilidade” e também assumindo “o risco pelo sucesso do respectivo processo educacional” (PETERS, 2006, p.100), que deixa de ser controlado por uma estrutura educacional rígida e inflexível.

Tomando como verdades que, segundo Peters (2006, p.101, 103):

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. [...] 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). [...] Embora o estudo autônomo corresponda como nenhum outro estudo aos objetivos educacionais da pedagogia,

Os estudiosos da área não entendem por que a didática do estudo autônomo no ensino regular e a distância é tão pouco praticada, ficando evidente que os professores e os estudantes estão demasiadamente dependentes do ensino expositivo e da aprendizagem receptiva e não dão importância, ou não tem consciência, “da discussão oral para o sucesso da aprendizagem, especialmente no ensino a distância”.

Isto faz com que não sejam inseridas as diversas estratégias didáticas como os grupos de trabalho, seminários e períodos práticos, *residential schools*, seminários intensivos obrigatórios “e o modo como se fala e se discute nessas ocasiões, que são os mesmos que acontecem nas atividades de ensino e aprendizagem das universidades com presença.” (PETERS, 2006, p.111, 113).

Essa valorização das atividades acadêmicas com a presença dos estudantes é compreensível. Do ponto de vista da didática do ensino a distância, porém, pode-se ver nisso uma tentativa de esquivar-se da tarefa de desenvolver um ensino a distância que possa ser considerado como alternativa válida para o ensino com presença. (PETERS, 2006, p.113) (grifo do autor)

Portanto, a EAD ao desenvolver formas didáticas próprias deveria colocar em primeiro plano as discussões e os debates relacionados com a iniciação do diálogo científico, que possam privilegiar o contato com áreas específicas, evidenciando a importância do diálogo científico.

Como nos relata Peters, “na Fernuniversität surgem diálogos entre estudantes ativos e membros das áreas específicas, na maioria das vezes com aqueles “coordenadores de cursos”, cujos nomes constam da relação de pessoas e cursos”. (PETERS, 2006, p.114)

Mas, os diálogos que surgem entre estudantes individuais e os tutores ou corretores responsáveis por eles por meio de correspondência,

telefonemas, fax ou e-mail são “de menor importância”, pois na “maioria dos casos o conteúdo didático desses diálogos é insignificante”. (PETERS, 2006, p.115, 116)

Isto se torna uma verdade, pois há algum tempo esta forma específica de diálogo é subestimada, pois as tarefas que eram corrigidas pelo tutor (*marked assignments*) passaram a ser corrigidas pelo computador (*computer marked assignments*) evidenciando “a visão limitada que se tem dessa tarefa”. (PETERS, 2006, p.116)

Em algumas universidades, como é o caso da Athabasca University do Canadá, reconhece que o diálogo entre docentes e discentes deve acontecer com frequência, lançando mão do recurso de comunicação de telefonia. (IDEM)

Sendo assim, a Athabasca University do Canadá oferece o acesso gratuito por considerar um meio fácil e, portanto, agradável de estabelecer o diálogo, assumindo “o custo dos telefonemas, o que, aliás, demonstra a alta estima de que essa forma de diálogo goza naquele país”. (PETERS, 2006, p.118)

Apesar de sabermos da importância dos diálogos estabelecidos nas relações pessoais, muitas das universidades a distância não dispõem de recursos suficientes para isso. Justifica Peters (2006, p.120, 121):

Por carência de pessoal, dificuldades financeiras e aperto de tempo. Por isso o estudo diálogo – face a face – perfaz apenas uma pequena parcela do sistema ensino-aprendizagem da universidade a distância. Em todo caso, isso é característico das grandes universidades a distância. [...] Esconde-se atrás disso uma justificação inconsciente e verdadeiramente insatisfatória, o status quo do ensino a distância.

Percebemos que as demandas e investimentos na EAD, mesmo que sua didática seja com foco no aluno, ignoram as várias pesquisas recentes que vêm provando que os estudantes da educação a distância sentem-se solitários quando o diálogo com os professores e colegas não acontecem.

Segundo Peters (2006, p.121), "a grande maioria (93,8%) dos teleestudantes expressa o desejo de diálogos pessoais". Caso ensinassem realmente focando o aluno, "como sugere a didática da educação de adultos, esse desejo aqui revelado por conversações pessoais deveria receber maior atenção".

Em sua pesquisa, Peters (2006, p.121, 122) evidenciou que,

Somente 11,6% dos entrevistados participaram cinco vezes ou mais de uma conversação no contexto da universidade a distância, outros 51% apenas entre quatro vezes e uma vez e 31% jamais. [...]. Surpreende o quanto elas são desejadas pelos estudantes, e isso mais por mulheres do que por homens.

Nesse contexto, compreendemos que as universidades a distância, mesmo tendo uma metodologia de estudo autoinstrutivos com processos de aprendizagem individuais, são procuradas pelos estudantes que necessitam desenvolverem-se profissional e academicamente.

Esses estudantes fazem um apelo maciço para serem contemplados, além de materiais auto instrutivos, com diálogos e possibilidades de conversas em grupo, mas, ainda assim, as universidades negligenciam essa solicitação.

Peters (2006, p.123) nos esclarece que,

"Em face das experiências feitas até agora, o modelo de uma mixed mode university (universidade mista) ganha maior importância para a concepção de uma escola superior do futuro", porque ela é o lugar ideal onde a participação da aprendizagem dialógica exigida no ensino a distância e também no ensino digital pode ser organizada e garantida permanentemente.

Esta fala de Peters, acima citada, vai ao encontro de nossas expectativas de educação superior, pois, com as novas possibilidades de tecnologia, que hoje fazem parte do dia a dia da população e principalmente, no Brasil, da população que chega ao ensino superior, acreditamos que novas didáticas e velhas didáticas devam ser incorporadas e entrelaçadas para atender as expectativas de ensino e da aprendizagem.

Conclusão

Em suma, é relevante a compreensão de diálogo na EAD. É necessário que o professor, o tutor e o aluno tenham convívio para troca de experiências e expectativas.

A visão diálogo como elemento imprescindível na didática parte do entendimento de que a educação não existe sem comunicação, sendo o diálogo o elo estabelecido entre o professor, o aluno e o objeto de aprendizagem.

Será somente no esforço dialógico conjunto entre sujeitos que as relações dos conhecimentos travados no ensino e na aprendizagem se tornarão, de fato, Educação.

Dialogue as a Fundamental Element in the Didactics of Distance

ABSTRACT: *The purpose of this article is related to the understanding of the general didactics of education based on didactic-pedagogical explanations emerging from the situation of non-presence in the relationship between teachers and students. For this purpose, we conducted a literature review in which we highlight Otto Peters' Distance Learning Didactics, as we understand, as Peters (2006), that the study of this emerging phenomenon is necessary due to the intense dissemination of distance education in the last 30 years. This expansion provoked a search of the educators for solutions or explanations related to didactic-pedagogical issues emerging from this situation, because a concussion occurred in the convictions that motivated the educational policies that were defined by the presence, and a new didactic model emerged. This new model has provoked a change in the educational actions and in the modus operandi of several Education systems. Thus, in the 1970s, especially in developed countries, in order to overcome traditional academic standards, the search for new didactic models was expanded to collaborate with the entry of information and communication technologies in education and with the rapidity of modern, post-industrial life, meeting new training needs. With "educational technology" and "instructional design" it has become possible to construct planned and organized distance education systems in order to minimize the difficulties of physical distance. It was evident from communication, pedagogical and psychological elements that virtual proximity and the set of dialogue, structure and autonomy offers the possibility of an unlimited system of information, containing didactic texts and modules of teaching programs of different exigency levels and a set of dialogic mechanisms of direct and indirect linguistic interaction, important for the student-teacher-knowledge relation. Dialogue and interaction, today, in distance courses, are made possible by the existence of interactive digital resources. Thanks to digital technologies and its resources for education, such as the internet, videoconferences, interactive platforms and, in Brazil, the National Research Network (RNP), undergraduate and postgraduate courses have been offered to a large number of citizens in various places. From these resources offered by the technique, it is possible to realize what Peters's dialogue points out as one of the foundations of the teaching and learning process that is the dialogue between teachers and students. It is necessary that the teacher, the tutor and the student get together to exchange experiences and expectations. In this sense, in a communicational environment in which teacher-student mediation occurs through technologies, it will be primarily in the effort of dialogue and exchange of experiences that the relations of knowledge construction developed in the teaching and learning process will actually become Education.*

Keywords: *Distance learning; didactic in distance learning; dialogue and education*

Referências Bibliográficas

PETERS, Otto. Didática do Ensino a Distância. Tradução: Ilson Kayser. São Leopoldo. Ed.: UNISINOS, 2006.

BOURDIEU, Pierre. In: ORTIZ, Renato Org. Pierre Bourdieu Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

HABERMAS, J. "On Sistematically Distorted Communication", in Inquiry, v. 13, n. 3, 1970.

FLECHSIG, K.H..Die technologische wende in der didaktik, KonstanzerUniversitätsreden 23, Konstanz: Universitätsverlag, 1969.

PÖGGELER, F. Erwachsenenbildung;: Einführung in die Andragogik . Handbuch der Erwachsenenbildung. German: Hardcover, 1974....