

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A COOPERAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA
COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

FLORIANÓPOLIS, AGOSTO DE 2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANA ERSCHING

**A COOPERAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA
COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação sob a orientação da professora Dra. Edel Ern

FLORIANÓPOLIS, AGOSTO DE 2007

Dedico este trabalho a você que comigo sonhou e, entre minhas “presenças ausentes”, nunca deixou de acreditar que seria possível!

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos pela oportunidade de vivenciar a cooperação no processo de aprendizagem proporcionado pela realização desta pesquisa são deixados a...

Meus pais, Ademar e Isabel, e a meu irmão Ludano, por me ensinarem o sentido do aprender com o outro nesta comunidade chamada família.

Meu noivo Roberto, presença constante, alento, carinho e força diante das dificuldades.

Todos os professores do programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, à minha orientadora, Profa. Edel Ern, pelo envolvimento, dedicação e acompanhamento atento de todo este processo.

Centro Universitário de Jaraguá do Sul, pela possibilidade do desenvolvimento da pesquisa e pelo apoio durante o período de frequência às aulas, assim como a todos os professores que participaram do curso analisado nesta pesquisa.

Meus colegas do NEaD, pelo incentivo e pelas aprendizagens diárias.

Meus amigos, pela compreensão diante das constantes recusas e ausências.

“DOS9” e seus agregados que fizeram com que o Mestrado se tornasse uma possibilidade além da formação acadêmica e científica: uma possibilidade de fazer bons amigos!

“Nada permanece, tudo flui. A permanência é ilusão dos sentidos. Ninguém pode atravessar o mesmo rio duas vezes, porque ao retornar o rio já não é mais o mesmo – apesar das aparências – e o sujeito também não”.

(Fernando Becker, 2003, p.44)

SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	07
Lista de Gráficos	08
Lista de Quadros	09
Resumo	10
Abstract	11
1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualizando meu interesse pela área pesquisada.....	12
1.2 Justificando e problematizando a pesquisa.....	18
2. COMUNICAR, APRENDER E COOPERAR: DISCUSSÕES TEÓRICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	31
2.1 O agir comunicativo	31
2.2 O processo de aprendizagem	38
2.3 A ação de cooperar	42
2.4 A comunicação no processo de aprendizagem cooperativa	47
3. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PROMOVENDO PROCESSOS COOPERATIVOS DE APRENDIZAGEM	50
3.1 Educação a Distância e tecnologias da informação e comunicação	51
3.2 Comunicação e aprendizagem na modalidade a distância	57
3.2.1 Papel do professor	59
3.2.2 Papel do aluno	63
3.3 Ambientes virtuais: espaço de comunicação e aprendizagem cooperativa na Educação a Distância (EaD)	65
4. COMUNIDADES VIRTUAIS: ESPAÇOS E POSSIBILIDADES DE APRENDER COOPERATIVAMENTE	70
4.1 O conceito de comunidade	70
4.2 A comunidade virtual no processo de aprendizagem na modalidade de EaD	78

4.3 A cooperação no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem	83
5. ANÁLISE DE UM PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM EM EaD: O CURSO “FORMAÇÃO CONTINUADA EM EaD”	89
5.1 O curso “Formação Continuada em Educação a Distância”	89
5.2 Os sujeitos da pesquisa	94
5.3 Conexões metodológicas para o entendimento da pesquisa	100
5.4 O encontro com a cooperação nas contribuições do grupo: possibilidades de constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem	104
5.4.1 O equilíbrio das trocas	104
5.4.2 Reciprocidade	116
5.4.3 Entendimento mútuo.....	126
6. CONSIDERAÇÕES.....	140
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	155
Anexo I – Questionário enviado aos professores concluintes	155
Anexo II - Questionário enviado aos professores não-concluintes	156
Anexo III - Questionário enviado aos professores desistentes	157

Lista de Figuras

Figura 1 - Página inicial do ambiente virtual do Curso Formação Continuada em EaD.....	92
Figura 2 - Página inicial do sexto módulo temático do curso.....	92
Figura 3: Agenda correspondente ao segundo módulo temático disponível no ambiente virtual do curso.....	94

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Participantes do "Curso Formação Continuada em EaD", segundo sua situação no curso. UNERJ - Dezembro de 2005.....	95
Gráfico 2: Situação dos "não-concluintes" do curso "Formação Continuada em EaD", conforme os módulos temáticos. UNERJ - Dezembro de 2005.....	96
Gráfico 3: Situação dos "desistentes" do curso "Formação Continuada em EaD", conforme os módulos temáticos. UNERJ - Dezembro de 2005.....	96

Lista de Quadros

Quadro 1 – Apresentação detalhada do curso Formação Continuada em EaD	90
-----------------------------------------------------------------------------	----

Resumo

A presente pesquisa analisa o processo comunicativo estabelecido durante um curso na modalidade de Educação a Distância, identificando os elementos que caracterizam a existência da cooperação neste processo e as suas possíveis influências na constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem. Para tal, tomamos como referencial teórico os estudos relacionados à epistemologia genética de Jean Piaget (1896 – 1980) e à ação comunicativa de Jürgen Habermas (1929), os quais foram situados no contexto de um curso de formação continuada de professores. O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, tendo a pesquisadora atuado como observadora participante do processo para a coleta dos dados. Na pesquisa foram identificadas algumas características necessárias ao estabelecimento de um processo de aprendizagem cooperativa em EaD – equilíbrio das trocas, reciprocidade e entendimento mútuo -, as quais foram analisadas à luz da filosofia interpretacionista a partir de fragmentos da comunicação estabelecida durante o curso entre seus participantes. A análise destas características permitiu, dentre outros, perceber sua influência na constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem, oferecendo elementos que permitiram reflexões acerca do papel do professor e do aluno não apenas para a constituição da comunidade, mas para a existência de processos cooperativos de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa. Educação a Distância. Comunidades Virtuais.

Abstract

The present research analyzes the communicative process who has established during a course in modality Distance Education, identifying the elements that characterize, in this process, the existence of cooperation and their possible influences on constitution of a virtual learning community. For that, we take as theoretic referential studies related to genetic epistemology by Jean Piaget and to the communicative action of Jürgen Habermas, which had been situated in the context of continued formation of professors. The work characterizes as a study case, who has the researcher acting like a participant observer of the process to collect the data. At the research it was identified some necessary characteristics to establishment the process of cooperative learning in Distance Education - balance of the exchanges, reciprocity and mutual agreement -, which it was analyzed to the light of the interpretative philosophy from fragments of communication established during the course among participants. The analysis of these characteristics had allowed among others, perceiving her influence in constitution of a virtual community of learning, offering elements who has allowed reflections about professors paper and pupils paper not only for constitution of the community, but to the existence of cooperative processes of learning.

Key Words: Cooperative learning. Distance Education. Virtual communities.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando meu interesse pela área pesquisada

Minha relação com a informática e com a internet, não é recente. Todavia a percepção que tenho acerca deste recurso e meio como educadora está estritamente ligada ao meu processo de formação na graduação. Ainda quando cursava o ensino médio, atuei como monitora em um projeto novo de uma escola privada – o Projeto Informática Educativa, momento no qual iniciei minhas discussões sobre educação e sua relação com a informática. Ao acompanhar o processo de planejamento com as professoras que participavam do projeto, dei-me conta de que, na educação, a disponibilidade do recurso não é suficiente para incitar mudanças qualitativas no processo educativo se o professor não souber o que é possível fazer a partir destes recursos. A utilização da tecnologia por ela mesma não era, assim como ainda não o é, garantia de que existiriam contribuições para o processo de aprendizagem dos alunos. Foram constatações como estas que me levaram, ao concluir o ensino médio, a optar pelo curso de Pedagogia, percebendo nesta área a possibilidade de promover algumas mudanças na educação.

Foi ao iniciar o curso de Pedagogia no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), no ano de 2001, que ampliei meu olhar sobre a expressão “informática educativa” por meio da disciplina de Projetos de Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Informatizados e, desde então, ela passou a fazer parte não apenas de meu vocabulário, mas de pressupostos que orientam a minha prática profissional.

Ainda como aluna da graduação, as possibilidades e a identificação com o trabalho utilizando o computador não como um fim em si mesmo, mas como um

recurso para a construção de novas aprendizagens, foram ampliadas e em 2002, estando no 3º semestre do curso, pela primeira vez participava de discussões em um ambiente virtual de aprendizagem. A disciplina Estatística Aplicada à Educação, oferecida em regime presencial, utilizava o ambiente virtual como apoio às aulas presenciais, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem ultrapassasse os limites espaciais e temporais da sala de aula.

Desde esse momento, apesar de ainda encontrar algumas dificuldades em relação ao acesso à internet, identifiquei-me de tal forma com o ambiente e com as possibilidades de fazer-me presente nele que, assim como sentia necessidade de estar na sala de aula, também sentia desejo de estar nele, o que não conseguia perceber de uma maneira tão evidente em meus colegas de turma. Enquanto muitos alunos do grupo acessavam o ambiente apenas para cumprir a tarefa proposta pela professora, eu queria conversar, discutir com meus colegas, efetivamente aprender nesta relação que começava a ser estabelecida em um espaço que era novo para a maioria do grupo, inclusive para mim.

Ao retornar aos ambientes virtuais destas disciplinas hoje e reler meus registros, percebo que a forma de me expressar nestes ambientes era uma demonstração de minha vontade de habitá-los. Os fragmentos abaixo, resgatados do fórum de discussão existente no ambiente da disciplina de Estatística, evidenciam o quanto eu queria estar com meus colegas também ali, compartilhando o que aprendia com eles e sentindo a necessidade de que eles também compartilhassem o que sabiam comigo.

Data: 13 / 04 / 2002
Hora: 12:58:33
Local: 200.215.118.35
Nome: Giovana

Contribuição: Oi gente, estou novamente por aqui! Realmente, depois da aula de quinta-feira, pude perceber as diferentes formas de trabalhar estatística, principalmente aquilo que se refere a porcentagem, porque entendi de onde surgem alguns conceitos que anteriormente haviam sido impostos para mim como regra. [...] Acho que era isso! Não sei se estou no caminho certo, mas peço que minhas colegas me auxiliem a descobrir novas e diferentes formas e finalidades para o uso da estatística. Fico no aguardo de novas contribuições... Um grande beijo e boa semana a todos! Giovana

Data: 08 / 05 / 2002 - 15:38:41

Nome: Giovana

Contribuição: Oi pessoal, parece que sobrevivemos a mais uma semana! Enfim, estou aqui novamente... Vejo que surgiram muitas novidades, inclusive um pessoal que andava meio sumido! Bem, mas vamos ao que interessa... [...] voltando ao caso do bolo, talvez fosse interessante fazer um gráfico para perceber os ingredientes que fazem parte da maioria das receitas estudadas (fazer comparativos), então observar a origem e a função dos mesmos dentro do bolo. Acho que seja uma idéia. Quem me ajuda com alguma outra???? Ah, não esqueçam de irem procurando os ângulos para a aula da próxima quinta! Um grande beijo e um bom fim de semana a todos... Até segunda! Giovana

Com o passar dos semestres, tendo a possibilidade de participar de discussões em ambientes virtuais de outras disciplinas, pude identificar-me cada vez mais não apenas com a forma de aprender que existia nestes ambientes, mas com a forma de comunicação que ali era estabelecida. De alguma forma, conseguia perceber vida ali, algo que não era tão evidente para os meus colegas. Em um momento de avaliação na disciplina de Estágio Curricular II, após muitos alunos manifestarem certo desgosto pelas atividades no ambiente virtual, alegando que estas se tornaram mecânicas, uma vez que eram realizadas apenas por obrigação, expressei este sentimento:

Data: 19 / 06 / 2003 - 15:21:08

Nome: Giovana

Contribuição: Pessoal...

Depois da avaliação que fizemos sobre este nosso espaço na noite de segunda-feira, senti a necessidade de passar novamente por aqui... Não sei se porque tive a oportunidade de me fazer muito "presente" neste espaço, mas não posso concordar que aqui não exista vida! Nós estivemos presentes aqui... deixamos aqui marcadas nossas idéias, nosso modo de perceber as coisas, aquilo que pensamos sobre o nosso processo de formação! Se o ambiente foi marcado por nós, como não há vida??? Será que não há vida somente porque não temos a possibilidade de ver quem escreveu??? Mesmo sem perceber, existe um movimento aqui... um movimento que demonstra vida! Um movimento que nos oportuniza a busca

de nós mesmos. Será que se este espaço não existisse, muitas das reflexões que existiram durante o processo teriam ocorrido? Sinceramente, tenho minhas dúvidas....

Aprendi muito aqui... tive a oportunidade de "conversar" com colegas que presencialmente estão um pouco distantes, mas que neste espaço pareciam muito próximos. Idéias semelhantes, histórias parecidas... me identifiquei em alguns momentos na escrita de muitos colegas, o que tenho certeza, que dificilmente teria acontecido de outra forma. Sei que existem dificuldades e compreendo que o nosso tempo é curto para todas as coisas que temos, mas não podemos abrir mão deste espaço. Não lutamos por conquistar novos espaços? Então, quando o temos, abandoná-lo na primeira dificuldade é a melhor saída?

Para aqueles que não vêem vida nas escritas presentes neste espaço, gostaria de relembrar as palavras de Madalena Freire: " Escrever com sangue, dor, prazer é falar do que corre em nossas veias. Falar de amor, ódio e sonho. Ousar colocar, socializar para o outro, o que pensamos, somos, dói, "a dor é a prova da existência". A dor retrata a diferença". Não nos cabe fugir dela, e sim enfrentá-la "para a construção do prazer, do conhecimento de nós mesmo, do outro, da realidade". Para isso é necessário conversar, dialogar com ela para que busquemos saídas, caminhos de enfrentamento no processo do conhecimento, junto com o outro. Buscar conversar, tocar no outro, na sua ferida faz parte da busca de comunicação. Minhas palavras são extensões do meu corpo, meus membros se apoiam nelas (...) quem toca em uma das minhas palavras é como se tocasse na menina dos meus olhos (...) as palavras, podem matar ou fazer nascer, desvelar revelar o nascimento do outro para mim. "

Depois de lerem esse fragmento do texto de Freire, vocês ainda concordam que não há vida no fórum? Se não há vida, o que são todas as palavras e reflexões aqui presentes?

Quero que saibam que me sinto feliz por ter compartilhado com todos vocês este espaço, esta vivência...

Abraços,
Gio

O fato de perceber-me tão sujeito deste espaço quanto de outros que participava, oportunizou o rompimento de muitas barreiras e abriu-me novos caminhos, entre estes, o convite para trabalhar no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da UNERJ. A instituição, que atualmente possui aproximadamente 3.700 alunos divididos em seus 23 cursos de graduação¹, localiza-se na região norte de Santa Catarina, um dos pólos industriais de destaque no estado, contando com grandes empresas nacionais e multinacionais.

Os cursos de graduação que a instituição oferece são presenciais, uma vez que a UNERJ ainda não possui o credenciamento necessário para desenvolvê-los

¹ Informações obtidas junto à Diretoria de Registros Acadêmicos do Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ) no primeiro semestre do ano de 2007.

na modalidade de educação a distância (EaD). Todavia, considerando a portaria n. 2.253 de 18 de outubro de 2001 do Ministério de Educação -MEC, que possibilita que 20% da carga horária total das aulas em um curso reconhecido sejam ministradas em EaD, a instituição oferece, desde 2002, quando o NEaD foi criado, possibilidades para o desenvolvimento de processos educativos nesta modalidade em diferentes disciplinas.

Assim, a partir do segundo semestre de 2002, além de ser aluna nestes ambientes, passei a ser monitora. Meu trabalho consiste na orientação dos professores e no acompanhamento dos processos nos ambientes virtuais, de cursos de diferentes áreas, fundamentando-se na possibilidade do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação para favorecer o processo de comunicação e aprendizagem dos alunos. Nestes acompanhamentos e no próprio processo de orientação dos professores, observo que aquela resistência que me incomodava em meus colegas de turma é a realidade de muitos outros grupos, não apenas nos alunos, mas também nos professores.

Assim como muitos professores minimizavam as reais possibilidades do trabalho a distância, mantendo o caráter instrucional e utilizando-o apenas para suprir eventuais impossibilidades de aulas presenciais em decorrência de outros compromissos, os alunos que participavam destes espaços também não encontravam abertura para gerar algum movimento diferente e aparentemente o tomavam apenas como mais um trabalho da disciplina. Não eram criados motivos e desafios que envolvessem os alunos, que os fizessem sentir o desejo de participar e retornar ao ambiente. Contudo, nos ambientes em que o professor privilegiava o processo de troca e cooperação, acompanhando e articulando de maneira próxima as discussões do grupo, percebia-se um comportamento diferente dos alunos

através de contribuições que revelavam suas reflexões, valores pessoais e identificação com modos de pensar dos demais colegas: era possível percebê-los presentes no ciberespaço.

Estas percepções fizeram-me começar a pensar que os processos de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, assim como podem reproduzir uma relação autoritária e unilateral, que gera certa resistência, também podem oportunizar que os sujeitos vivenciem uma relação de parceria e cooperação. Quando esse tipo de relação é estabelecida, há possibilidade de a solidão, o receio em expor as idéias ou mesmo a falta desta oportunidade em uma sala de aula presencial, serem superados.

Incomodada por estas constatações, ainda durante a graduação, sob orientação da Profa. Dra. Suely Scherer, desenvolvi dois projetos de iniciação científica relacionados à aprendizagem mediada por computador. Os projetos diferenciavam-se de tudo o que eu já havia feito, pois tinham como sujeitos da pesquisa pessoas da terceira idade. No primeiro projeto, desenvolvido nos anos de 2002 e 2003, chamado “As possibilidades de aprendizagem de alunos idosos em ambientes informatizados”, tivemos como objetivo possibilitar a vivência de diferentes aprendizagens e interações a partir do desenvolvimento de projetos de aprendizagem cooperativa em ambientes presenciais e virtuais. No segundo projeto, que ocorreu em 2003 e 2004, intitulado “A Internet na comunicação: registros e aprendizagens de alunos da terceira idade”, buscamos dar continuidade ao trabalho já iniciado, tomando como objeto de análise a comunicação através dos registros dos idosos na intenção de possibilitar que eles ampliassem suas formas de registro e comunicação na interação com outros usando os recursos da informática.

O desenvolvimento destes projetos, associado às minhas vivências como aluna da graduação e a minha atuação profissional no NEaD, despertaram minha atenção para a forma que as pessoas se comunicam nos ambientes virtuais e os modos de se relacionarem nestes ambientes. Apesar das experiências de iniciação científica com a terceira idade possuírem um valor significativo em minha formação, meu interesse estava em também explorar estas questões com outros grupos. Foi a partir deste interesse que problematizei algumas questões que resultaram nesta pesquisa.

Neste sentido, muitas das experiências já acompanhadas, demonstram que é a partir da vivência de um processo bem orientado e articulado que é possível compreender que a aprendizagem na modalidade de educação a distância é tão possível quanto na modalidade presencial, apresentando apenas características diferenciadas que as tornam complementares e não substituíveis. Entre os elementos que podem trazer à tona estes diferenciais, encontra-se a forma pela qual se dá a comunicação e a possibilidade da cooperação neste processo. A compreensão de como a cooperação se faz presente nos processos de comunicação e de aprendizagem vivenciados na modalidade de EaD, pode favorecer a existência de um envolvimento diferenciado de professores e alunos que participam de cursos nesta modalidade e minimizar as resistências atualmente encontradas.

1.2 Justificando e problematizando a pesquisa

As relações que estabelecemos ao longo da vida são fundamentadas em diferentes processos de comunicação a partir dos quais construímos e nos

apropriamos de conhecimentos, procedimentos e atitudes. Estas relações se dão e modificam-se através de inúmeros dispositivos informacionais e comunicacionais, instaurando na contemporaneidade conflitos que emergem da instabilidade e da multiplicidade dos modos de ver, agir, sentir e pensar e, conseqüentemente, trazendo a necessidade de diferentes formas de nos comunicar e de relacionar com o outro.

Assim, considerando o fato de a comunicação ser um processo que se encontra permeado pela dinamicidade de um movimento maior que se dá em toda a esfera social, a compreensão deste processo exige uma análise das suas conexões com outros fenômenos socioculturais e políticos, que questionem o significado da comunicação e os modos de se comunicar nos diferentes contextos temporais e espaciais. Essa necessidade decorre do fato da comunicação não existir sozinha, mas estar sempre relacionada a um contexto maior, dela ser “cimento social”, conforme proposto por Maffesoli (2003), na medida em que liga um sujeito ao outro.

A complexidade de todos estes movimentos que atualmente se fazem presentes em nossa sociedade, não permite defini-la como sendo unicamente uma sociedade da informação, da comunicação ou do conhecimento, já que estes são os elementos constituintes das relações que socialmente são estabelecidas. Enquanto a informação remete ao utilitário, a comunicação remete ao estar junto e é na relação que é estabelecida entre ambas que se constrói o conhecimento. Daí a importância de se pensar na comunicação efetivamente como cimento social, uma vez que é a forma por meio da qual o sujeito tem contato e se relaciona com a informação que trará diferenciais às suas relações consigo mesmo e com o mundo.

O modelo de sociedade que temos hoje está pautado em diversas formas de organização e produção de conhecimentos, o que implica a existência de relações

cada vez mais distintas e, ao mesmo tempo, articuladas com o saber. O conhecimento, neste contexto, deixa de ser uma produção individual e unicamente humana, para tornar-se resultado de agenciamentos coletivos que envolvem tanto o humano quanto a tecnologia, que surge como extensão do homem (McLuhan, 1964), potencializando suas capacidades e habilidades.

Dentre as inúmeras tecnologias e recursos existentes, o computador, por trazer incorporadas em si possibilidades de todos os meios de informação e comunicação anteriores a ele, torna-se o centro processador da informação. Sendo um dos dispositivos por meio do qual percebemos o mundo, ele implica mudanças nas formas do sujeito organizar suas idéias e pensamentos, de perceber-se no tempo e no espaço, de se relacionar com o outro. Além disso, também provoca transformações nas relações culturais, nos estilos de vida, nas formas de consumo e apropriação de conhecimentos. Estas transformações são apontadas por Lévy na obra *As tecnologias da Inteligência* (1993), quando nos apresenta a idéia de que cada vez mais compreendemos o homem, suas relações com o outro e com o mundo e o próprio processo de aprendizagem a partir de uma matriz de leitura informática.

O modo pelo qual a informática é integrada e amplia as possibilidades humanas está relacionado àquilo que fazemos com ela. Por trazer consigo movimentos provocadores de rupturas à forma tradicional dos sujeitos se relacionarem, ampliando as possibilidades de interação, comunicação, manipulação de dados e informações, entre outros, ela implica uma nova postura dos sujeitos frente ao conhecimento, uma postura de co-responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Para que esta postura seja possível, faz-se necessário pensar em processos de ensino e aprendizagem que estejam atentos às novas exigências da

sociedade, promovendo, desta forma, abertura para a existência de espaços para reflexão, diálogo e criação que propiciem a construção de um conhecimento elaborado sem ignorar a subjetividade dos sujeitos envolvidos e o contexto no qual estes estão inseridos.

A conexão com a internet, possibilitada inicialmente pelo computador, é parte deste contexto e, em meio a seus inúmeros links, contribuiu para a transformação da relação humana com o conhecimento e a cultura. Parte desta transformação decorre do fato de que "a comunicação não é, como antes se acreditava, um processo linear e mecânico de codificação, transmissão e decodificação" (BORDENAVE, 2001, p. 26), mas sim "um fluxo contínuo, de muitas origens e direções, com conteúdos e formas em constante mutação" (Ibid. p.34). Com isso, constata-se que as tecnologias não mudam os objetos de conhecimento, o que muda são as nossas relações com eles. Assim, apesar da comunicação em rede ser algo já conhecido, o diferencial deste processo encontra-se na forma pela qual as redes de relações atualmente se materializam e se conectam e o saber é construído.

Neste sentido, a concepção de que há um tempo e um espaço formal e pré-definido para aprender já não corresponde mais às atuais necessidades humanas e sociais. Enquanto há alguns anos o sujeito deslocava-se até a escola para construir novos saberes, hoje é a informação que se desloca por entre os bytes da rede e chega até o sujeito independentemente do local em que este se encontra. A janela, que permitia que as informações que circulavam pelas ruas da cidade adentrassem as casas, perdeu parte de seu espaço e da atenção que lhe era dada para a tela do computador, a partir da qual se tem a possibilidade de saber não apenas o que acontece nas proximidades de nossas casas, mas também nas mais longínquas partes do mundo.

A expansão da sala de aula para um universo maior, ao romper fronteiras e possibilitar que pessoas aprendam juntas independentemente de espaços e tempos em que se encontram, conforme já discutido por McLuhan (1911–1980) nas décadas de cinquenta e sessenta, cria condições para que o ato de aprender tenha enfatizado seu caráter cooperativo. Isso porque a utilização das tecnologias potencializa a ação humana, ampliando possibilidades que possivelmente já vinham sendo desenhadas no próprio contexto da sala de aula presencial.

Diante destes movimentos que implicam estado permanente de aprendizagem, é preciso pensar-se em possibilidades coerentes a esta dinâmica fluída, simultânea, transversal oportunizada pelo ciberespaço. Para isso, não basta apenas a disponibilização de avançados equipamentos. É preciso comportamentos de aprendizagem, estímulos perceptivos, diferenciadas formas de comunicar, que superem a tradicional visão cartesiana do conhecimento como algo fragmentado e permitam que cada um possa construir sua auto-imagem, dos outros e do meio e expandir suas capacidades e habilidades a partir de percursos construídos também coletivamente. Considerando o fato de que os ambientes virtuais oferecem a possibilidade da comunicação ser estabelecida de maneira não linear, abrindo espaço para que novos links surjam a cada leitura, a cada contribuição, a cada navegação, eles constituem-se espaços que permitem o encontro com o outro, com o conhecimento, tornando-se também espaços de aprendizagem. São espaços em que as aprendizagens “realizam-se por meio da interação comunicativa, o que possibilita a construção social do conhecimento” (KENSKI, 2004, p. 66).

Uma possibilidade para que estes ambientes se tornem espaços de aprendizagem se encontra em seu planejamento e organização, possibilitando o desenvolvimento de atividades que oportunizem processos de cooperação em que

os alunos não se sintam sozinhos, isolados, mas que consigam perceber que existem mais pessoas com os mesmos interesses que eles ali. Considerando a abordagem do estar junto virtual proposta por Valente (1998), que se baseia na intensa interação entre aprendiz e professor e entre os próprios aprendizes, sem a existência de hierarquias, pode-se dizer que é a partir do momento em que cada indivíduo se compreende como habitante deste espaço e esta compreensão se torna coletiva que uma comunidade virtual de aprendizagem pode ser constituída.

A idéia de comunidade, neste contexto, não está vinculada à tecnologia, mas à comunicação que é estabelecida neste ambiente e ao sentimento de pertencimento e cooperação com o outro que mantém os sujeitos envolvidos num determinado ponto da rede do ciberespaço. Assim, software e hardware são compreendidos apenas como veículos para a criação de ambientes que possibilitem o “encontro”, a comunicação, a cooperação e a aprendizagem de sujeitos que possuem interesses e objetivos comuns. É neste sentido que o sentimento de comunidade em um curso na modalidade de educação a distância pode favorecer a existência de processos de aprendizagem cooperativa.

Todo processo de aprendizagem cooperativa demanda a reciprocidade da ação dos sujeitos envolvidos para que possa se efetivar. Considerando o fato de que a presença, a ação do outro nos ambientes virtuais é percebida apenas a partir do momento em que ele se manifesta, um aspecto ainda difícil de lidar no ciberespaço é o silêncio. Mesmo em silêncio, há a possibilidade de diálogo consigo mesmo e de aprendizagem, no entanto, a cooperação é impossibilitada. Assim, quando pensamos em processos de aprendizagem cooperativa, o silêncio, representado pela ausência do registro escrito, torna-se um empecilho, visto que, apesar de necessário em alguns momentos, remete a uma aprendizagem individualizada, não

permitindo o efetivo estabelecimento de uma relação de troca e parceria com o outro.

Momentos de silêncio são necessários, contudo, geram reflexões que, de alguma forma, devem ser manifestadas e compartilhadas com o outro. Quando isso não ocorre é preciso atentar-se para o fato de que o próprio processo educativo pode estar silenciando. Questões como estas demonstram a dificuldade que existe em lidar com o silêncio em qualquer contexto, no entanto, presencialmente, mesmo em silêncio, a presença física pode ser percebida. Já no ciberespaço, em ambientes em que a comunicação está restrita ao registro escrito, se este não ocorre, não há comunicação e, conseqüentemente, também não há possibilidade de aprender cooperativamente.

Neste sentido, desincorporado e distante de suas características físicas, é preciso que o aluno registre o que pensa, dúvidas, questionamentos, enfim, contribua trazendo novos elementos para a discussão e comente as contribuições dos colegas. Diferentemente do que acontece na oralidade, ao registrar o que e como pensa, o sujeito sai de si mesmo para projetar-se nas palavras, imagens e sons, podendo haver um compartilhamento de experiências sem que os sujeitos participem do mesmo contexto temporal ou situacional. Na cibercultura, as diferentes linguagens utilizadas na composição de um registro adquirem novas dimensões e sentidos e a linearidade é substituída por movimentos que se diferenciam a partir do interesse de cada navegador, o que surge como uma nova possibilidade de cooperar.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, ao contemplarem a simultaneidade, a fluidez, a transversalidade do saber, a hipertextualidade, possibilitam que o sujeito, como autor e protagonista de uma história escrita também coletivamente, vivencie a

aprendizagem por meio do diálogo com o outro e consigo mesmo, da partilha de sentidos e significações, do estabelecimento de links e conexões com outros movimentos e lugares. Todavia, apesar da existência destas possibilidades, o que se percebe é que, em muitos casos, as instituições educacionais ainda estão centradas em processos de transferência de informações, minimizando a potencialidade deste espaço no processo educativo. Mesmo diante das inúmeras transformações e da instabilidade que permeia as relações entre os sujeitos, a escola insiste em ser lugar de ordem e estabilidade, ignorando o acaso, a incerteza, o contraditório.

Compreendidos como um paradigma comunicacional, os processos de aprendizagem em ambientes virtuais questionam a linearidade e a massificação do modelo escolar existente, alertando-nos para a necessidade de práticas educativas que ofereçam aos sujeitos abertura para a pluralidade de sentidos e significados. Para tal, faz-se necessário propor processos que ofereçam igualdade de condições a todos, garantindo espaços para que se posicionem, reflitam, argumentem, criem, num fluxo que potencialize as possibilidades já existentes nos processos de formação presenciais. Estes ambientes devem ser planejados e articulados de forma que se tenha a compreensão de que estas comunidades são constituídas não só de indivíduos, mas pelos movimentos por eles provocados no que se refere a relação com o outro, com a comunicação, com a tecnologia, com o aprender.

A existência de uma comunidade virtual de aprendizagem em processos educativos oferece a possibilidade de professores e alunos acompanharem de maneira bastante próxima o processo vivenciado por cada um dos sujeitos envolvidos. Isso se dá por meio de um movimento caracterizado inicialmente pela individualidade, que se torna coletivo na medida em que os participantes percebem

que não são responsáveis apenas por sua aprendizagem, mas que suas contribuições trazem diferenciais para todo o grupo e vice-versa.

Partindo deste pressuposto, as possibilidades decorrentes da vivência de processos cooperativos de aprendizagem podem ser uma forma de o professor incorporar o movimento dinâmico e multidirecional que emerge da sociedade ao âmbito escolar. Cabe ressaltar, mais uma vez, que não é a estrutura disponibilizada que possibilita a existência desse movimento, mas sim as iniciativas e ações dos sujeitos que nele habitam e que, desta forma, o constituem.

A análise da comunicação em um ambiente virtual através de alguns dispositivos comunicacionais é uma possibilidade de compreendermos a cooperação neste processo, analisando suas influências na constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem e, desta forma, ressignificarmos algumas concepções historicamente construídas acerca da aprendizagem na Educação a Distância. Os elementos decorrentes desta análise poderão resultar em argumentos que justifiquem investimentos científicos e tecnológicos e comprovem que a aprendizagem em ambientes virtuais, quando fundamentada em pressupostos que possibilitem a existência de um objetivo comum em um grupo e a atribuição de sentido a este objetivo por cada um dos participantes, pode desencadear processos que não se restrinjam apenas à formalidade de tempos e espaços institucionalizados, mas que adquiram uma dinâmica própria a partir dos interesses dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, tem-se a intenção de, a partir das teorias do agir comunicativo de Jürgen Habermas e da epistemologia genética de Jean Piaget (1896 – 1980), resgatar questões que perpassaram meus estudos desde a graduação em

Pedagogia e que ainda se fazem presentes, de alguma forma, em minha atividade profissional como monitora de cursos na modalidade de educação a distância.

Em minha atividade profissional observo que a procura por cursos nesta modalidade ainda é vista por muitos apenas como um meio fácil de se obter um diploma ou certificado, estando a preocupação do aluno direcionada apenas à certificação oferecida e não especificamente ao movimento de aprendizagem que será vivenciado. Scherer (2005, p. 14) enfatiza esta compreensão, acrescentando um novo aspecto ao afirmar que a Educação a Distância

ainda é compreendida por muitos professores e professoras como um espaço para a “folga” e para o descompromisso. Para ambos, professores e alunos, parece difícil compreender que é possível educar e aprender quando não se vê o outro, quando não estão todos reunidos no mesmo lugar (mesmo que o pensamento de muitos esteja em outros lugares). Esta dificuldade pode ser resultante da compreensão de que educar seria apenas transmitir informações, que a cópia seria a melhor forma de aprender, que ter os alunos sob seus “olhos” numa sala de aula seria a garantia para aprendizagem, e que avaliar resume-se a “fazer provas”.

Essa concepção deve-se a uma compreensão confusa acerca da flexibilidade de tempos e espaços que a Educação a Distância (EaD) oportuniza, o que constantemente é compreendido como sinônimo de um real distanciamento e até mesmo de um certo descaso. No entanto, propostas de educação a distância que efetivamente queiram oportunizar processos de aprendizagem e não gerar um movimento de distanciamento à educação, podem utilizar-se desta abertura e flexibilidade para oportunizar processos de aprendizagem significativos aos aprendentes, possibilitando que estes assumam uma postura diferenciada frente ao conhecimento.

A flexibilidade oferecida por esta modalidade de educação associada às tecnologias da informação e da comunicação, contrariamente a esta pressuposição

do senso comum, tem como objetivo tornar as relações entre os sujeitos envolvidos, assim como o próprio processo de aprendizagem, uma relação tão ou mais próxima do que aquela por vezes existente no ensino presencial. Isso não quer dizer que o presencial não seja importante, no entanto, Moran (2004) nos alerta para o fato de que

obrigar alunos a ficar confinados horas seguidas de aula numa mesma sala, quando temos outras possibilidades, torna-se cada dia mais contraproducente. Para alunos que têm acesso à Internet, à multimídia, as universidades e instituições educacionais têm que repensar esse modelo engessado de currículo, de aulas em série, de considerar a sala de aula como único espaço em que pode ocorrer a aprendizagem. [...] A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula.

Com esse posicionamento, o autor não quer menosprezar a modalidade de educação presencial à modalidade de educação a distância, nem mesmo fazer relações comparativas. Apenas enfatiza que há novos espaços em que um grupo pode se encontrar, deixando para os espaços presenciais as ações pedagógicas que não podem ser desenvolvidas de outra forma. Não propõe a substituição de uma modalidade pela outra, mas a articulação entre ambas tendo em vista a qualidade do processo de aprendizagem.

Assim, para que este movimento seja possível, também na EaD faz-se necessário pensar em processos que permitam o aprender com o outro, num movimento que privilegie a parceria, o respeito mútuo, a existência de valores coletivos, a reciprocidade de ações e a igualdade de direitos entre sujeitos diferentes. Ao privilegiar estes movimentos, potencializados pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, a educação oferece condições para a existência de diferentes formas de se comunicar e aprender.

Neste contexto, a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, é uma possibilidade de promover uma mudança no âmbito acadêmico. Ao contemplar as aprendizagens decorrentes de um curso que tenha estes pressupostos em sua prática pedagógica cotidiana, o professor estará contribuindo para a formação de sujeitos que estejam abertos à mudança.

Partindo destas questões é que foi delimitado o problema de pesquisa a ser investigado: **Como estabelecer um processo cooperativo de aprendizagem em um curso na modalidade de educação a distância? Há influência deste processo na constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem?**

Na busca de respostas a estas questões, estabeleceu-se como objetivo geral investigar e analisar como a cooperação se faz presente no processo de comunicação e aprendizagem de alunos e professores em um curso na modalidade a distância, verificando sua influência na constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem. Complementares ao objetivo geral, encontram-se os objetivos específicos, que foram delimitados da seguinte forma:

- ? Identificar e analisar os elementos que caracterizam a existência da aprendizagem cooperativa no processo de constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem;
- ? Verificar se houve presença destes elementos no curso Formação Continuada em EaD, evidenciando-os, em caso positivo, nas contribuições dos participantes;
- ? Investigar a influência das intervenções do professor para a existência de um processo de aprendizagem cooperativa.

Tendo em vista o desenvolvimento dos processos de investigação e análise implícitos nos objetivos acima apresentados, nossa atenção estará voltada para os

registros que constituíram o processo comunicativo durante o curso acima mencionado, procurando neles elementos que permitam verificar os diferenciais que a participação de um processo de aprendizagem cooperativo pode trazer à formação de um sujeito.

Para dar conta desta análise, este trabalho foi organizado em seis capítulos: O capítulo 1 refere-se à Introdução; o capítulo 2 apresenta discussões teóricas acerca dos processos de comunicação, aprendizagem e cooperação situados no contexto teórico da educação e comunicação; no capítulo 3 são discutidas questões sobre as diferentes concepções de Educação a Distância, resgatando a importância da comunicação para a aprendizagem nesta modalidade, a influência do suporte utilizado nestes processos e a ressignificação que ocorre no papel do professor e do aluno; dando continuidade a estas discussões, o capítulo 4 apresenta a relação dos processos de aprendizagem na modalidade a distância com a possibilidade de constituição de comunidades virtuais de aprendizagem. A partir das discussões realizadas nestes quatro capítulos, o quinto capítulo se constitui da apresentação e análise dos dados da pesquisa, finalizando com o capítulo 6 que traz as considerações decorrentes de todo o trabalho desenvolvido e possibilidades de novos encaminhamentos a partir das aprendizagens aqui construídas.

2. COMUNICAR, APRENDER E COOPERAR: DISCUSSÕES TEÓRICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Neste capítulo apresento discussões teóricas acerca dos processos de comunicação, aprendizagem e cooperação, os quais são apresentados de maneira articulada com o objetivo de enfatizar a relação entre eles existente quando nos situamos no campo da educação e comunicação. Neste sentido, a existência de itens específicos para a discussão destes processos dá-se por questões organizacionais, haja vista que são movimentos que constantemente se remetem uns aos outros.

Foi em Jürgen Habermas e Jean Piaget e em estudiosos destes autores que, basicamente, se buscou a fundamentação das discussões realizadas neste capítulo. Os tópicos que serão discutidos são: o agir comunicativo, o processo de aprendizagem, a ação de cooperar e a comunicação no processo de aprendizagem cooperativa. Nestes são estudadas questões como a possibilidade de emancipação do sujeito por meio da ação comunicativa, os movimentos necessários ao ato de aprender, compreendendo este tanto na relação do sujeito consigo mesmo quanto com o outro, os elementos que caracterizam a cooperação e a presença desta em processos de comunicação e aprendizagem.

2.1 O agir comunicativo

O processo de comunicação está relacionado com a história da evolução humana, visto que “o ser humano sempre foi por natureza um ser simbólico, ser de linguagem e de comunicação” (SANTAELLA, 2001, p.13). Partindo da premissa de que o ato de comunicar constitui uma ação social, é certo que este processo foi e

ainda é compreendido de diferentes formas, considerando as características específicas de cada momento histórico, político e cultural.

De processos transmissivos e unidirecionais, que implicavam existência da tríade emissor, mensagem e receptor, temos hoje a possibilidade do estabelecimento de múltiplas interações, as quais configuram o ato de comunicar como um ato de autoria coletiva. A comunicação, desta forma, é compreendida não mais como um processo linear, mas sim como a efetiva conexão do homem com o mundo a partir da tessitura de uma rede de relações. Neste novo movimento, ela se torna um processo de partilha de sentidos, onde a mensagem deixa de ser fixa para adquirir novas configurações que resultam de interlocuções entre todos os sujeitos envolvidos num contexto compartilhado.

Esse redimensionamento do ato de comunicar perpassa não apenas mudanças no suporte e nas tecnologias utilizadas, mas também na concepção deste processo. O ato de comunicar, nesta pesquisa, é compreendido a partir da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, segundo a qual as interações sociais ocorrem visando o entendimento mútuo como condição para que cada participante deste ato possa alcançar sua emancipação no contexto em que se encontra.

Diferentemente do agir estratégico, segundo o qual um sujeito “atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão(…)” (HABERMAS, 1989, p.79). Nestas condições, há uma mudança no parâmetro de racionalidade das relações, passando este do sujeito cognoscente que explora um objeto a fim de conhecê-lo e manipulá-lo para a relação intersubjetiva que os sujeitos estabelecem entre si a fim de encontrarem o entendimento comum sobre algo.

Para que essa adesão racional seja possível, o processo de interação não deve considerar regulações previamente definidas por um consenso normativo, mas sim as operações falíveis de entendimento dos participantes, haja vista que “no quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou actual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem” (HABERMAS, 1989, p.43).

A inexistência de hierarquias para a chegada ao entendimento mútuo decorre, dentre outros, da distinção realizada por Habermas (1987, 1989) entre o Mundo do Sistema e o Mundo da Vida. O primeiro tem como referência o mundo formal, aquele que é determinado pelas regras e pela organização da sociedade em uma determinada época, um mundo criado pelo próprio homem com o objetivo de dominar a natureza para seu êxito pessoal. Numa outra dimensão situase o mundo da vida, aquele mundo que revela as necessidades reais dos sujeitos, suas percepções e desejos, o mundo das relações espontâneas, as quais ocorrem com nenhum outro objetivo que não seja o entendimento com o outro.

O mundo da vida torna-se, desta forma, o mundo necessário para que a ação comunicativa seja possível, uma vez que é ele o pano de fundo que fornece os elementos necessários para o encontro do entendimento. Conforme Boufleuer (2001, p.45), é ele “que faz com que um ato de fala seja familiar, permite apreender o seu sentido e antecipar suas condições de aceitabilidade”. É por meio de processos de interação e socialização na esfera do mundo da vida que os sujeitos poderão não apenas chegar a um entendimento e responder por suas ações nele, mas também melhor compreender e se posicionar frente às situações que perpassam o mundo do sistema.

O processo de aprendizagem, neste contexto, é compreendido por Habermas (apud SIEBENEICHLER, 1990) como um processo que não se restringe à relação do sujeito com os objetos para conhecê-los ou agir sobre e a partir deles. Para ele, faz-se necessário que o sujeito aprendente busque no mundo da vida os subsídios necessários para que, pela ação comunicativa, alcance o entendimento junto a outros sujeitos sobre o que pode significar o conhecimento e a ação sobre e a partir de um determinado objeto.

A ação comunicativa, ao ser apresentada por Boufleuer (2001) em seus estudos, toma como referencial a compreensão que Habermas manifesta acerca deste processo em sua *Teoría de lá acción comunivativa: complementos y estúdios prévios*:

Chamo ação comunicativa àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação, e com isso fazer possível a ação comunicativa. (HABERMAS apud BOUFLEUER, 2001, p.42)

A interação entre sujeitos, desta forma, deve ter como objetivo o encontro do entendimento comum para a continuidade da interação, tomando a linguagem não apenas como meio de transmissão de informações, mas como geradora de entendimento e fonte de integração social. É esta compreensão da linguagem que possibilita a existência do entendimento mútuo não somente sobre objetos, mas também sobre regras, normas e vivências que, podem ser justas e sinceras a partir do referencial de validade tomado pelos participantes da comunicação. Diante destas condições, somos levados a concordar com Boufleuer (2001, p.42) ao afirmar que “o

agir comunicativo, baseado em pretensões de validade, constitui a base sobre a qual os homens se entendem entre si e acerca do mundo”.

A participação no processo comunicativo, portanto, implica aquilo que Habermas (1989, p.42) denomina atitude performativa, atitude esta que

permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte.

É neste sentido que a linguagem, numa perspectiva performativa, possibilita a existência de um tipo de intersubjetividade que situa a expressão lingüística num determinado contexto ou situação social, enfatizando seu uso comunicativo. É o aspecto performativo da linguagem, portanto, que “permite tomar uma fala como um ato de fala, já que no dizer para alguém o locutor realiza a ação a que se refere o elemento performativo” (BOUFLEUER, 2001, p.38).

As pretensões de validade características da atitude performativa, necessitam, conforme Habermas (1989) de um processo crítico de análise, o qual possibilita a existência de um consenso por meio de um processo de cooperação e não de coação. Esta análise crítica possibilita que cada pretensão particular seja reconhecida intersubjetiva e coletivamente, tornando-as assim o fundamento de um consenso motivado racionalmente.

A existência deste consenso parte, portanto, do princípio da reciprocidade do reconhecimento igual das pretensões de cada participante por todos os demais, vindo a se configurar em um processo de participação cooperativa, onde o entendimento intersubjetivo deve ser privilegiado para que seja possível a chegada à uma convicção comum. É por meio de uma racionalidade comunicativa que se tem a

possibilidade de um agir não coagido, mas de um agir a partir de consensos resultantes de uma fala argumentativa.

A argumentação, desta forma, torna-se um dos elementos essenciais da ação comunicativa, uma vez que se caracteriza como forma de reflexão do agir orientado para o entendimento mútuo. Ao argumentar, o participante do ato comunicativo apresenta razões, com o objetivo de aceitar ou rejeitar afirmações de outros participantes, buscando a restauração de um consenso perturbado. Cabe ressaltar, no entanto, que o retorno ao consenso apenas é possível em um ambiente em que todos tenham como objetivo o entendimento mútuo, ou seja, em que todos estejam dispostos a agir comunicativamente.

A emancipação do sujeito, principal objetivo da teoria do agir comunicativo defendida por Habermas, resulta, neste sentido, da ação comunicativa orientada para o entendimento mútuo. Ao resgatar a subjetividade humana, considerando os sujeitos como co-responsáveis pela criação de condições do ambiente em que estão inseridos, a ação comunicativa possibilita, conforme Scherer (2005, p.64), que estes cheguem “a uma concordância que termine na mutualidade intersubjetiva de compreensão recíproca, no conhecimento partilhado, e não distribuído, na confiança mútua e na concordância entre os ouvintes”.

A cooperação social, como possibilidade da existência do entendimento mútuo, compreende dois tipos de interação: a interação entre sujeito e objeto, que é mediada pela ação instrumental e a interação entre sujeitos, mediada pela ação comunicativa. A primeira é definida por Habermas (1987, p.44) como uma ação que necessita

de uma atividade instrumental geral, a qual as operações mensuráveis tornaram-se possível. O campo no qual se exerce a atividade experimental ou quase-experimental possui o peso valorativo de uma armação transcendental: sob as condições de experimentação, a realidade é objetiva de tal modo que uma reação,

objetivada da base da manipulação das condições iniciais, então, por si mesma, um efeito universal.

Este tipo de ação não atende as condições de uma racionalidade que contemple o contexto humano, haja vista que orienta o comportamento através de fins específicos do saber empírico. É neste sentido que a interação entre sujeitos tem como fundamento a ação comunicativa, a qual assenta-se nos atos de entendimento e do acordo comunicacional público no universo do mundo da vida, que é compartilhado intersubjetivamente pelos sujeitos da comunidade de comunicação. Em outras palavras, o homem tem suas necessidades socialmente interpretadas, tornando-as passíveis de serem satisfeitas consensualmente por um processo argumentativo capaz de levar em conta o indivíduo e a sua identidade e, ao mesmo tempo, o interesse de todos os envolvidos.

Habermas em nenhum momento de suas discussões teóricas sobre o agir comunicativo aborda diretamente a relação desta teoria com a educação. Todavia, a compreensão da educação como um processo fundamentado na relação com o outro, possibilita inúmeras aproximações entre as discussões decorrentes do âmbito educacional com estas resultantes da teoria da ação comunicativa.

Este fato é enfatizado por Bouffleuer em seus estudos sobre uma pedagogia da ação comunicativa, quando aponta a necessidade de compreendermos o “espaço da educação como um espaço privilegiado do agir comunicativo” (2001, p.17). Para tal, faz-se necessário que as formas de se relacionar com os outros, com o mundo, estabelecidas pelos participantes da ação comunicativa, sejam compreendidas no contexto da concepção epistemológica que orienta os processos de aprendizagem vivenciados no âmbito destas relações.

2.2 O processo de aprendizagem

A compreensão de como se dá o processo de aprendizagem pode se diferenciar de acordo com as concepções teóricas e epistemológicas adotadas. Compreendendo o desenvolvimento humano como um processo que se dá a partir da interação entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, organismo e meio, a abordagem defendida neste trabalho segue os estudos da Epistemologia Genética realizados por Jean Piaget. Esta abordagem configura-se como uma teoria processual que concebe a construção do conhecimento a partir da ação do sujeito aprendente, numa relação em que o sujeito não aprende apenas porque alguém ensina, mas por um processo de construção, reconstrução e de tomada de consciência por parte do próprio sujeito.

Nesta perspectiva, fundamentando-se na idéia de que “o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles” (PIAGET, 1973, p.14), a aprendizagem é aqui compreendida como um processo em que o sujeito, ao mesmo tempo em que transforma o objeto, transforma a si mesmo e o mundo em que vive. A interação, nesta perspectiva, é concebida como um processo em que condutas se modificam umas às outras, ocorrendo tanto entre sujeito e objetos quanto entre o sujeito e outros sujeitos.

Becker, na obra *Educação e Construção do Conhecimento* (2001), apresenta a idéia de que tanto o sujeito humano quanto o objeto, no momento em que são concebidos, configuram-se como projetos a serem construídos, não possuindo existência prévia, mas vindo a se constituir no processo de interação que estabelecem entre eles. Essa construção depende tanto das condições do sujeito como também do meio.

O ato de aprender implica, portanto, ação do sujeito. Esta, por sua vez, resulta da existência de certo desequilíbrio cognitivo frente à determinada situação real. A ação do sujeito busca, neste sentido, o restabelecimento do equilíbrio rompido, o que vem a caracterizar o desenvolvimento cognitivo como um processo de equilibração (KESSELRING, 1993).

Piaget (1973, 1977, 1983) compreendia a equilibração como o processo pelo qual se efetiva a construção das estruturas do conhecimento, resultando na tranquilidade cognitiva frente à realidade. Este processo é constituído por uma multiplicidade de processos concorrentes, dentre os quais merecem destaque a adaptação (compreendendo a assimilação e a acomodação), a abstração e a tomada de consciência.

A adaptação caracteriza-se como “um equilíbrio entre as atuações do organismo sobre o meio e as atuações inversas” (PIAGET, 1983, p.17), ocorrendo sempre que a interação organismo ambiente resultar em alguma modificação no organismo. Um dos componentes do processo de adaptação é a assimilação, que consiste na modificação dos elementos do meio com o objetivo de incorporá-los à estrutura do organismo, ou seja, o sujeito incorpora um objeto ou idéia nova aos esquemas já constituídos.

Ao incorporar este novo objeto ou idéia, há necessidade de o organismo ajustar-se às características específicas daquilo que será assimilado, reestruturando seus esquemas² de modo a comportá-lo. Este processo é chamado de acomodação. Assim, ao passar por um processo de adaptação, o sujeito modifica a estrutura cognitiva existente, adaptando-a a novas situações através de uma ação

² Segundo Flavell, na obra *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget* (1992, p.52), “um esquema é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de seqüências de ação semelhantes, seqüências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas nas quais os elementos comportamentais que as constituem estão estreitamente inter-relacionados.”

transformadora exercida sobre o objeto (assimilação) e de uma ação transformadora sobre si mesmo (acomodação).

Este processo vem a evidenciar o fato de que o desenvolvimento humano não se dá pela substituição de idéias antigas por novas, mas pela reconstrução destas a partir de novas relações que são estabelecidas. A aprendizagem ocorre, portanto, a partir da ação e da problematização da ação pelo sujeito, tomando como referencial os esquemas já constituídos.

Assim como a adaptação, outro processo necessário à equilíbrio é a abstração. A abstração consiste na retirada de elementos do meio a partir do esquema de assimilação já constituído pelo sujeito, podendo ser empírica ou reflexionante. A primeira corresponde à retirada dos objetos ou ações em suas características materiais, enquanto que a segunda se dá a partir da retirada da coordenação das ações do sujeito. Kesselring (1993) enfatiza essa distinção ao afirmar que enquanto uma abstração empírica leva a uma constatação, a abstração reflexionante atinge maior profundidade e leva à compreensão do conceito.

É na abstração reflexionante, portanto, que se dá a construção das estruturas cognitivas, possibilitando que estas sejam projetadas a níveis superiores. Becker (2001) afirma que a adaptação reflexionante ocorre pelo reflexionamento, compreendido como projeção a um nível superior daquilo que fora retirado de um nível inferior, e pela reflexão, a qual consiste “num ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (PIAGET apud BECKER, 2001, p.49).

Esta última forma de abstração é apontada pela teoria piagetiana como o horizonte do processo de desenvolvimento humano, resultando naquilo que Piaget denominou de tomada de consciência. Este processo implica que o sujeito, após

desenvolver a ação, volte a si mesmo e apreenda os mecanismos que foram necessários à ação desenvolvida, apropriando-se deste fazer. Desta forma, a tomada de consciência vem a se configurar na transformação de um esquema de ação em um conceito, consistindo, portanto, essencialmente em uma conceituação (PIAGET, 1977).

A compreensão de como se processa a aprendizagem dá-se face a necessidade de as instituições educativas privilegiarem ações que oportunizem a interação do sujeito aprendente com o meio, com os outros, criando possibilidades para o efetivo desenvolvimento cognitivo deste sujeito. Neste sentido, Freire (2002, p.41) afirma que não há possibilidade do processo de aprendizagem ocorrer no isolamento, haja vista que “pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se aconchega a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante.”

Ao criticar a educação bancária, segundo a qual somente o educador ensina, sabe, pensa, atua (FREIRE, 1987), propõe a idéia de um processo educativo fundamentado no agir comunicativo. Este autor, ao compreender a educação como um processo dialógico, percebe o educador como aquele que

enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo, em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Ibd. p. 68).

Assim, considerando que o desenvolvimento cognitivo não está previamente definido nem no sujeito nem no objeto, ao promover ações que possibilitem a superação da concepção de que o ato de aprender se dá pela repetição, treinamento, obediência, as instituições educativas poderão vir a compreender que sua “matéria-prima” não é o conhecimento em si, mas sim o desenvolvimento de

processos que permitam o entendimento, a tomada de consciência, a construção e apropriação do conhecimento pelo sujeito aprendiz.

Para tal, é importante que as relações oportunizadas por estas instituições tenham como objetivo a emancipação do sujeito, o que não é possível por meio de ações de efeito restritivo, mas apenas por meio de relações de cooperação. São estas que promovem a aprendizagem, a criatividade, o respeito mútuo e a autonomia. Aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações.

2.3 A ação de cooperar

É fato que o desenvolvimento intelectual pressupõe maturação orgânica específica, todavia, como vimos, é por meio de processos de interação que ele se efetiva. A interação é o fundamento de qualquer ação cooperativa, sendo esta última compreendida como um processo de “operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca” (PIAGET, 1973, p. 22).

A reciprocidade e a existência destas operações em comum não ocorrem “naturalmente”, mas resultam de um processo de “discussão travada objetivamente (donde essa discussão interiorizada que é a deliberação ou reflexão), a colaboração no trabalho, a troca de idéias, o controle mútuo (fonte da necessidade de verificação e de demonstração), etc.” (PIAGET, 1983, p.163). Neste sentido, a cooperação, enquanto um sistema de operações, pode existir tanto na interação do sujeito com objetos quanto em sua interação com outros indivíduos, num processo em que, além das operações de natureza lógica, se fazem necessárias também as operações de natureza social. É por meio de ações desta última natureza, compreendidas em sua

organização como um todo coerente, que um sistema de valores pode ser construído.

Assim, sendo a cooperação, no entendimento de Piaget, um ato construído na reciprocidade entre os indivíduos, sendo possível pela descentração intelectual, decorrente, portanto, de ações de natureza lógica e social, ela resulta na superação da perspectiva egocêntrica do indivíduo. Este autor descreve a passagem ao ato de cooperar da seguinte forma:

O indivíduo começa por ações irreversíveis, não compostas logicamente entre elas, e egocêntricas, isto é, centradas sobre elas mesmas e sobre seu resultado. A passagem da ação à operação supõe, pois, no indivíduo, uma descentração fundamental, condição do agrupamento operatório, e que consiste em ajustar as ações umas às outras, até poder compô-las em sistemas gerais aplicáveis a todas as transformações: ora, são precisamente estes sistemas que permitem unir operações de um indivíduo às dos outros (PIAGET, 1973, p.105)

A cooperação, nesta perspectiva, diferencia-se da ajuda. Valentini e Fagundes (2005) enfatizam esta distinção afirmando que enquanto no ato de ajudar há predomínio do fazer pelo outro, na cooperação o que prevalece é o enfrentamento solidário dos problemas por meio da troca, da busca de soluções e da construção de novos saberes junto com os outros. Cabe também ressaltar que cooperar não é o mesmo que colaborar. De acordo com Scherer (2005, p.94), esta distinção parte do princípio de que “colaborar é operar isoladamente sobre um objeto em estudo, sem criar com o outro, sem buscar um entendimento comum”, enquanto que a cooperação é concebida como uma operação comum, a qual torna possível, segundo Piaget (1973, p.105), “ajustar por meio de novas operações (qualitativa ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros”.

Considerando os estágios do desenvolvimento cognitivo apresentados por Piaget³, a cooperação se torna possível a partir dos sete aos 11 ou 12 anos, quando o sujeito se encontra no estágio das operações concretas. Nesta fase há um evidente progresso àquilo que se refere a socialização, e a criança não pensa mais em função dela só, mas da coordenação real ou possível, dos pontos de vista. Para que a cooperação seja possível, Piaget (1973, 1977), além da existência da lógica operatória do pensamento, aponta três outras condições como necessárias: escala comum de valores, conservação dos acordos e reciprocidade entre os sujeitos participantes da interação. Essas três condições estão presentes apenas nas trocas cooperativas, sendo opostas à coação.

O mecanismo de troca interindividual de valores, presente nas trocas cooperativas, é concebido a partir do princípio de que

toda ação ou reação de um indivíduo repercute necessariamente sobre os outros indivíduos: ela é útil, proveitosa ou indiferente, isto é, marca um crescimento (+) de seus valores (= satisfação), uma diminuição (- = prejuízo) ou uma diferença nula. (PIAGET, 1973, p.119)

Neste sentido, cada ação resulta em uma ação de volta, a qual pode se caracterizar como uma ação de valor atual (material) ou ainda em uma ação de valor virtual (estímulo, promessa, censura). Conforme Piaget (1973) é a existência desta escala de valores que possibilita a valorização recíproca das ações desenvolvidas e a continuidade da existência de ações cooperativas. Este autor denomina a

³ O processo de aprendizagem, segundo a epistemologia genética, encontra-se dividido em estágios seqüenciais do desenvolvimento cognitivo, sendo possível a passagem de um estágio a outro apenas após a assimilação dos esquemas elementares ao estágio precedente. Os estágios, seguindo a seqüência do desenvolvimento, são assim chamados: Sensório-Motor (02 primeiros anos de vida), Pré-Operatório (2 a 7 anos), Operatório Concreto (7 a 11 -12anos) e Operatório formal (a partir dos 11-12 anos).

valorização recíproca como simpatia, a qual também consiste em uma condição de existência para a constituição e manutenção de uma coletividade.

Assim como a cooperação, a coação se constitui em outra possibilidade do estabelecimento de trocas interindividuais. Porém, enquanto a cooperação implica igualdade de direito e autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas, a coação fundamenta-se numa relação de autoridade e submissão, que, contrariamente a cooperação, conduz à heteronomia.

O estabelecimento de um processo cooperativo, desta forma, só é possível quando existir aquilo que Piaget denominou de equilíbrio de troca, compreendendo-o como “as características do estado no qual os interlocutores se encontrarão de acordo ou intelectualmente satisfeitos” (PIAGET, 1973, p.108). É no equilíbrio das trocas que os agrupamentos são constituídos, resultando não mais em conceitos isolados, mas em um sistema de conceitos decorrentes da coordenação dos pontos de vista e de posições comuns do pensamento dos sujeitos envolvidos. É nesta perspectiva que a cooperação passa a ser compreendida como uma troca social lógica.

Ao cooperar e buscar a coordenação de ações em um grupo o sujeito mostra-se aberto para o outro, reconhecendo-o em suas singularidades e tomando estas como possibilidades de emancipação e não de submissão ao grupo. Todavia, segundo Scherer (2005, p.91), ela “deixa de acontecer se faltar reciprocidade entre os envolvidos, respeito mútuo, ou quando um dos envolvidos partir da idéia de que o seu ponto de vista é o único possível”. É na aceitação mútua que cada um incorpora o outro como parte sua sem negar a si mesmo, não sendo possível uma relação cooperativa se nas trocas estabelecidas os sujeitos não aceitarem a si mesmos e ao outro.

O ato de cooperar, segundo Piaget, pode ocorrer de duas formas distintas: pela cooperação na ação e pela cooperação no pensamento. A distinção, segundo este autor (1973), encontra-se no fato de que enquanto a primeira forma consiste em realizar operações concretas em conjunto (por meio de ações semelhantes, simétricas, complementares), a segunda torna possível a realização de operações abstratas em pensamento e em conjunto (troca interior – no diálogo consigo mesmo, ou trocas entre vários indivíduos).

Franciosi et al (2003), ao escreverem sobre *Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem*, discutem a questão da cooperação no contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesta discussão, as autoras afirmam que

processos baseados na cooperação se caracterizam por objetivos comuns, ações compartilhadas, benefícios para todos, e pressupõem contato, respeito mútuo, confiança, liberdade, recreação, diálogo, paciência, entusiasmo e continuidade, afetos que se tocam e se trocam (Ibd. p.135)

As características apresentadas pelas autoras acima citadas demonstram que a cooperação é possível em qualquer ambiente, uma vez que não está relacionada à infra-estrutura ou a algum recurso material, mas sim a postura dos envolvidos. É preciso, no entanto, no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem, que a cooperação denominada por Piaget de cooperação no pensamento também tenha sido desenvolvida. Esta necessidade decorre do fato de que, em ambientes virtuais, tanto as ações concretas quanto as ações abstratas se efetivam pelo agir comunicativo, o qual necessita da cooperação no pensamento para sistematizar e socializar o pensamento. A cooperação, desta forma, se caracteriza como uma ação que pode ocorrer em processos de aprendizagem em qualquer modalidade, sendo

constituída a partir da maneira pela qual os envolvidos neste processo agem pela e na comunicação.

2.4 A comunicação no processo de aprendizagem cooperativa

Comunicar, aprender e cooperar se constituem em ações complementares e necessárias às relações que o sujeito estabelece nos mais diferentes contextos de sua vida. No que tange ao aspecto educativo, este tripé pode ser considerado a base fundamental do desenvolvimento humano, haja vista que é na ação comunicativa que se encontra a possibilidade da interação com o outro e do entendimento mútuo, ou seja, a possibilidade de aprender e cooperar.

Sendo a aprendizagem compreendida como um processo de interação no qual o sujeito pode transformar o mundo e a si mesmo, a ação comunicativa surge como uma possibilidade de ação neste processo, sendo a única capaz de desencadear o entendimento mútuo nesta relação. É, portanto, no agir comunicativo que se encontra potencialmente presente a possibilidade de aprender de forma cooperativa.

Diferentemente da era industrial, onde predominava uma pedagogia transmissiva e as relações entre os sujeitos eram impessoais e, muitas vezes, até competitivas, uma sociedade que se denomina da informação e da comunicação deve conceber o conhecimento como uma construção coletiva, oportunizando movimentos que possibilitem o aprendizado cooperativo.

De acordo com a Epistemologia Genética, a cooperação é elemento fundamental à condução do sujeito à tomada de consciência. Ao renunciar seus interesses individuais para pensar em função da realidade social que se apresenta,

o sujeito se coloca a partir do ponto de vista dos outros, abrindo-se à uma nova perspectiva que conduz ao entendimento mútuo e à possibilidade de emancipação.

A ação comunicativa, neste sentido, tomando como referencial um sistema de mundos comumente partilhados, além de se configurar como necessária à existência do entendimento mútuo, se constitui, segundo Aragão (1997), como um mecanismo de coordenação de ações que inviabiliza a coação. Ao levar à superação do pensamento egocêntrico, a aprendizagem cooperativa possibilita a existência tanto de coordenações de ações e operações externas - na troca com o outro, quanto internas - em um processo de reflexão solitário.

Compreendidas como processos complementares, a ação comunicativa e o processo de aprendizagem cooperativo implicam, conforme Habermas (1989, 1996), algumas condições como essenciais para sua efetivação, como, por exemplo: a finalidade da ação expressa autenticamente no ato de fala; as pretensões de validade dos interlocutores passíveis a críticas; falante e ouvinte ocupando lugares próprios no processo dialógico, de tal maneira que tenham participação em um plano de igualdade; entre outros. São estas as condições que possibilitam que a ação comunicativa leve a um entendimento racional, baseado na cooperação e nunca na coação.

A cooperação como movimento oposto à coação e integrado à ação comunicativa possibilita, desta forma, a superação do consenso perturbado, levando ao retorno do equilíbrio cognitivo. É neste processo de busca pelo equilíbrio, ao compreender e aprender a novidade, acomodando o desconhecido ao que é conhecido, que o sujeito aprende. Cabe ressaltar que este movimento é constante, uma vez que o equilíbrio é provisório, deixando de existir assim que um novo desequilíbrio surge. Neste sentido, a relação com o outro é a origem tanto das novas

equilibrações quanto dos novos questionamentos que movem o sujeito no ato de aprender.

Para o desenvolvimento de processos de aprendizagem cooperativa que possibilitem o entendimento mútuo e o retorno ao equilíbrio cognitivo, a ação comunicativa defendida por Habermas (1989, 1996) deve apresentar as mesmas três condições que Piaget (1973, 1977) aponta como necessárias à cooperação: escala comum de valores, conservação dos acordos e reciprocidade entre os sujeitos participantes da interação. Além destas três condições, Scherer (2005, p.90) apresenta ainda a importância do reconhecimento do outro como legítimo outro, compreendendo que “é na aceitação mútua, na abertura para que o outro também exista em coexistência conosco, que é possível o trabalho em equipe, ou seja, a cooperação que pode levar a um consenso”. Cabe ressaltar, no entanto, que a aceitação e o reconhecimento do outro como legítimo outro implicam, primeiramente, que o sujeito aceite a si, sendo ele mesmo independentemente do contexto em que se encontra.

Estas condições se fazem necessárias ao estabelecimento de um processo cooperativo pelo fato de que a ausência delas, que vem a resultar na inexistência de reciprocidade, do respeito mútuo, na incompreensão de outra visão de mundo, se constitui uma ameaça à cooperação e à ação comunicativa. Portanto, a aprendizagem cooperativa proporcionada pelo agir comunicativo só acontecerá se o grupo conseguir coordenar seus pontos de vista, usando palavras com sentido conhecido por todos ou definindo-as no campo comum ao grupo, apresentando argumentos para as suas proposições, e sendo responsáveis em relação aos seus parceiros de discussão.

3. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PROMOVENDO PROCESSOS COOPERATIVOS DE APRENDIZAGEM

As discussões feitas no presente capítulo resgatam questões sobre as diferentes concepções de Educação a Distância (EaD), articulando-as a diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos. Para tal articulação, buscamos a contextualização destas concepções a períodos históricos e aos suportes utilizados nos diferentes momentos, iniciando com os cursos por correspondência até chegarmos às possibilidades decorrentes do uso das tecnologias da informação e comunicação.

A concepção de EaD defendida neste trabalho, como discutido no capítulo anterior, leva em consideração a aprendizagem e a comunicação à luz das teorias da Epistemologia Genética e da Ação Comunicativa, as quais nos levam a também ressignificar o papel do professor e do aluno em processos nesta modalidade. A cooperação, como elemento essencial do ato de aprender e comunicar, é discutida, neste momento, a partir das possibilidades decorrentes dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para organizar estas discussões, o capítulo foi subdividido nos seguintes tópicos: Educação a Distância e tecnologias da informação e comunicação; Comunicação e aprendizagem na modalidade a distância e Ambientes virtuais: espaço de comunicação e aprendizagem cooperativa na Educação a Distância (EaD).

3.1 Educação a Distância e tecnologias da informação e comunicação

A compreensão da educação a distância (EaD) em suas dimensões atuais perpassa por um processo de mudança de concepções e recursos ao longo dos anos, o qual está diretamente relacionado às novas formas de as pessoas se relacionarem, de conviverem em sociedade. A nova dinâmica da sociedade busca processos educativos que possibilitem a aprendizagem de forma flexível, fluída, contínua, integrada aos diferentes contextos e necessidades formativas dos sujeitos. É nestes pressupostos que atualmente a EaD se fundamenta. Todavia, nem sempre foi assim.

O surgimento da educação a distância se deu ao final do século XIX, juntamente com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, tendo como marco a realização dos primeiros cursos por correspondência na Europa e nos Estados Unidos. Inicialmente, o modelo de produção industrial esteve fortemente presente na EaD, exercendo influência significativa nestes processos por alguns anos. No Brasil esta geração teve início na década de 30, com a criação do Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor.

A influência do modelo industrial tanto nos pressupostos teóricos quanto nas estratégias e técnicas utilizadas, foi evidenciada pelos estudos de Otto Peters (apud BELLONI, 2001), quando realiza comparações e analogias entre elementos que se faziam presentes no modelo de produção industrial e nos processos de EaD. Entre estes elementos, Peters destacou a racionalização e divisão do trabalho, a produção em massa e a crescente mecanização e automação de ambos, o que o levava a compreensão da EaD como uma forma de estudo complementar à sociedade industrial e tecnológica.

Nessa etapa da história, a comunicação entre professores e alunos era pouca e assíncrona, ocorrendo por meio da linguagem escrita e representando o que já acontecia no ensino presencial e, analogamente, nas indústrias – ordens eram emitidas pelo industrial chefe (professor) e os operários (alunos), deveriam realizá-las sem questionamentos ou restrições. A educação presencial apenas era transposta para a educação a distância, sem considerar as especificidades de cada uma destas modalidades educativas. O ensino por correspondência, conforme Scherer (2005), é a etapa da história de EaD com maior duração, pois continua existindo até hoje, com materiais mais elaborados em termos de composição, design e conteúdo.

A comparação da EaD com o modelo industrial foi alvo de inúmeras críticas, uma vez que este modelo se tornava a cada dia menos coerente às novas exigências sociais. O modelo industrial se tornou uma ameaça aos processos de formação mais humanistas, uma vez que o ensino era compreendido como um produto pré-determinado que, legitimado em concepções empiristas, visava a reprodução da ordem e ideologia dominantes.

Não há como negar, contudo, que os modelos industriais estiveram e continuam presentes em todas as esferas sociais, não sendo a educação uma exceção. Neste contexto, pode-se afirmar que por muito tempo a educação a distância foi compreendida apenas como um mercado para atender as massas que necessitavam de formação - normalmente como suplência para atender àqueles que não concluíram seus estudos em idade regular ou ainda buscavam uma formação complementar. Não havia preocupação relacionada à maneira pela qual esta formação ocorria. Acreditava-se que a transmissão de informações era suficiente para que houvesse aprendizagem.

Buscando a superação da concepção de EaD segundo o modelo industrial, a partir dos anos 60, surge o *ensino multimídia*. A partir dos estudos realizados por García Aretio, Scherer (2005, p.15) apresenta esta etapa caracterizando-a pela

utilização de vários recursos para a aprendizagem. Além do texto escrito, começam a ser produzidos áudios e vídeos, com o uso de rádio e televisão. O telefone também se incorpora ao processo para a comunicação entre professores, tutores e alunos(as).

A partir dos anos 80, a educação a distância passa a ser concebida como uma proposta de educação mais aberta e flexível, tomando o diálogo entre professores e alunos como um dos fundamentos do processo de aprendizagem. Surge o ensino telemático, que se dá pela ampliação das diferentes formas de comunicação já existentes a partir das possibilidades decorrentes da informática. São estas possibilidades que permitem o início de uma comunicação mais próxima entre professores e alunos.

Hoje, conforme Aretio (apud SCHERER, 2005), vivemos a etapa traduzida como o “Ensino por Internet”, a qual iniciou na última década do século passado e está cada vez mais presente nas instituições educacionais. Através de ambientes virtuais de aprendizagem, que trazem incorporados dispositivos comunicacionais que possibilitam os mais diversos tipos de comunicação, passam a ser oferecidos cursos para os quais a distância física não seja um empecilho para aprender com o outro, ressignificando a concepção até então existente do que é estar junto.

Desde o surgimento da EaD, assim como na educação presencial, pode-se observar a utilização de metodologias diferenciadas que caracterizam concepções distintas de ensino e aprendizagem. A história nos mostra que há possibilidade de fazer EaD utilizando os recursos e tecnologias disponíveis em cada momento histórico, estando o diferencial nas concepções teórico-metodológicas que orientam

estes processos. Neste sentido, a própria terminologia adotada pode caracterizar diferenças conceituais e paradigmáticas entre termos como Ensino a distância, treinamento, formação e aprendizagem a distância, educação a distância ou ainda educação aberta.

De acordo com Preti (2000), estes termos podem ser definidos da seguinte forma:

- ? Ensino a distância: esta terminologia está relacionada a uma concepção epistemológica empirista, mais especificamente numa pedagogia diretiva, a qual, segundo Becker (2001, p. 17), compreende que o “sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social. Quem representa esse mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor”. Neste sentido, a ênfase encontra-se em processos de instrução e no aparato tecnológico e institucional disponível.
- ? Treinamento a distância: a concepção epistemológica não apresenta diferenciais do termo anterior, todavia, é utilizado para especificar a oferta de cursos na área empresarial.
- ? Formação a distância: a partir da etimologia da palavra, que apresenta em sua base a idéia de “forma”, este termo representa a existência de uma estrutura linear, planejada, previamente organizada onde se depositam saberes ou práticas. Também traz fundamentos da pedagogia diretiva, uma vez que “o aluno aprende se, e somente se, o professor ensina” (Becker, 2001, p.17 e 18).
- ? Aprendizagem a distância: esta terminologia, ao contemplar o sujeito que aprende como centro do processo, desloca o eixo do sujeito ou da instituição que ensina para o sujeito que aprende.

- ? Educação aberta: o termo pressupõe a ausência de uma estrutura institucional, caracterizando-se pela ausência de requisitos para o ingresso dos estudantes associada à flexibilidade e autonomia na realização das atividades. Tem como ponto comum com a aprendizagem a distância o fato de também tomar como centro do processo de aprendizagem o sujeito aprendente.
- ? Educação a distância: etimologicamente o termo significa o ato de criar, envolvendo todos os aspectos da formação do ser humano. Por sua amplitude, implica um processo (re)construtivo e dialético entre educador e educando e entre os próprios educandos. Segundo Becker (2001, p. 27), a dialética do processo de aprendizagem exige “[...] dupla atenção do professor. O professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras”.

Diante das conceituações acima apresentadas, compreendendo a complexidade atual das relações sociais e a necessidade de processos de formação coerentes a esta complexa dinâmica social, tomamos como referencial a terminologia Educação a Distância. A escolha deste referencial também está fundamentada nas idéias de Beiler et al (2003, p. 65), ao compreenderem que, diferentemente de outras terminologias, na Educação a Distância

o foco está no esforço de construir conhecimento, de ser partícipe de um processo socioindividual como atores sociais de um mesmo espetáculo. Seu compromisso é mais amplo, está relacionado com o desenvolvimento da cidadania, com a igualdade de oportunidades de acesso ao saber acumulado pelo homem ao longo de sua história.

Ao compreender o processo de aprendizagem como um processo reconstrutivo e dialético, preocupando-se com a formação do sujeito em diferentes

aspectos, a EaD concebida como educação a distância, pode oportunizar a existência de processos de aprendizagem cooperativa, uma vez que enfatiza a relação com o outro numa perspectiva construtivista de aprendizagem.

As tecnologias trazem novas possibilidades para este processo, todavia, elas, por si só, não garantem a aprendizagem. O diferencial encontra-se naquilo que realizamos a partir delas, nas concepções pedagógicas e epistemológicas que norteiam o trabalho do educador. É preciso pensar em seu uso na perspectiva de possibilitar que “cada ser possa descobrir a sua auto-imagem, levando-o a acreditar em si próprio e mostrando para outros do que é capaz” (PELLANDA et.al., 2005, p. 22).

Para tal, faz-se necessário tomar como fundamento de qualquer processo educativo a idéia de que a educação é um processo humano e que as tecnologias são recursos que podem ou não favorecê-lo. Neste sentido, como já previa Pierre Theilhard de Chardin (apud PELLANDA, 2005), as tecnologias, compreendidas como constituintes do fazer-se de cada um e como ampliação do humano, podem potencializar indefinidamente o humano, nos mais diversos contextos, desde que favoreçam a existência de processos inclusivos.

Ao planejar processos para educação a distância ancorados numa pedagogia relacional⁴, que privilegie o processo de construção de conhecimento, faz-se necessária a utilização de recursos e ferramentas que possibilitem a interação entre os sujeitos envolvidos e entre estes e o objeto de conhecimento. As tecnologias de informação e comunicação (TIC's) oportunizam possibilidades diferenciadas de

⁴ De acordo com Becker (2001), os fundamentos desta pedagogia encontram -se na compreensão de que o sujeito apenas aprende, constrói algum conhecimento novo, a partir do momento em que ele age e problematiza esta ação. Nesta perspectiva, “o que se trabalha nessa proposta são, precisamente, as relações dentro da sala de aula. É a medida da fluidez das relações, que não recebem significação a priori, que o ato pedagógico assume significado. Ele não tem qualquer significado prévio – ou melhor, rejeitam-se ou superam-se os significados prévios-, ele não tem um significado em si mesmo, ele assume significado na medida da qualidade das relações dentro da sala de aula”(Ibd.,2001, p.35)

comunicação, tornando-se uma instância, um lugar social de interação e de cooperação com intenções, funcionamento e modos de interação próprios.

Estando as TIC's entre os dispositivos comunicacionais classificados por Lévy (1999) como "todos-todos", elas superam as possibilidades de comunicação dos dispositivos "um-um" e "um-todos", possibilitando que a comunicação ultrapasse a lógica linear e passe a ocorrer a partir de fluxos de intensidade, oportunizando a existência de processos de interação diferenciados.

A educação, atenta às transformações socioculturais, desta forma, deve estar atenta às implicações que as TIC's oferecem para o desenvolvimento de novas condições de aprendizagem. A partir das inter-relações entre comunicação, educação e tecnologias de informação e comunicação, o processo de aprendizagem pode passar a apresentar uma dinâmica de cooperação às propostas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem. É nesta perspectiva que, a forma como se dá a comunicação através das possibilidades oferecidas pelos recursos disponíveis nestes ambientes, se constitui como elemento central do processo de aprendizagem na modalidade de EaD.

3.2 Comunicação e aprendizagem na modalidade a distância

Ao discutir o uso das TIC's no contexto da educação a distância, faz-se necessário também estudar os processos de comunicação e aprendizagem nesta modalidade. As TIC's caracterizam um novo momento para e na educação, configurando-se como uma nova possibilidade de aprender e estar junto.

As mudanças no modo como agimos e, conseqüentemente, aprendemos, podem resultar do fato apontado por Kenski (2004, p.20), de que "a evolução social

do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época”. Esta confusão muito provavelmente resulta de uma das premissas da concepção de aprendizagem defendida pela epistemologia genética: a de que ao transformar a si mesmo, o sujeito também transforma o mundo em que vive.

A facilidade e a rapidez de acesso à informação e as novas possibilidades de comunicação decorrentes do uso das TIC's enfatizam a constatação de que as instituições educacionais já não são mais os únicos espaços em que aprender o saber historicamente construído é possível. Este saber é classificado por Lévy (1996) em três formas distintas: oral, escrito e digital. Este autor enfatiza o fato de que, embora estas três formas tenham se originado em diferentes épocas, elas não substituíram umas às outras, mas passaram a coexistir. A novidade do formato digital, todavia, se encontra na possibilidade de incorporação das formas anteriores a ele, resultando em diferentes possibilidades de ação e comunicação.

Mesmo diante de todas as possibilidades que as TIC's trazem incorporadas, Palloff e Pratt (2002) concordam que há necessidade da ação do sujeito para que a aprendizagem seja possível também nos ambientes virtuais, ação esta que nestes ambientes caracteriza-se pela participação do aluno no processo comunicativo que é estabelecido. A comunicação que ocorre nestes ambientes, em sua maior parte, por meio da linguagem escrita, e em alguns casos a linguagem oral ou ainda iconográfica, pode revelar novas competências e habilidades dos alunos. Para tal é preciso superar sua compreensão como mero instrumento de informação e decodificação de sinais, oportunizando processos que permitam construir, pela linguagem, relações intersubjetivas entre os sujeitos envolvidos na comunicação. Faz-se necessário, neste sentido, privilegiar processos que possibilitem a compreensão da informação para posterior transformação desta em conhecimento.

São estas relações, apoiadas no paradigma da aprendizagem construtivista, que possibilitam a aprendizagem e a emancipação do sujeito também em processos educativos na modalidade de EaD. Para Medeiros e Medeiros (2003 p.52), o maior desafio encontra-se justamente em ressignificar esta modalidade numa “abordagem que contemple a dimensão do homem, da humanidade, da qualidade da ação, de pensar essa realidade, de criar essa realidade, de alterá-la”. Para que isso seja possível, é preciso que os professores estejam atentos ao uso das tecnologias no processo de aprendizagem a distância, explorando-as não de forma a reproduzir o que já vinha sendo feito em outros suportes, mas pensando efetivamente na possibilidade de provocar mudanças na educação. É neste sentido que a ressignificação do papel do professor se faz necessária.

3.2.1 Papel do professor

O trabalho do professor na modalidade de EaD não é algo pronto, dado, mas sim um movimento que perpassa uma nova proposta pedagógica que ele tem que ajudar a criar. Neste sentido, quando falamos em “papel do professor”, não temos como objetivo apresentar uma receita pronta e acabada de uma postura docente ideal, mas sim resgatar algumas habilidades que contribuem para o sucesso de processos educativos nesta modalidade. O desenvolvimento destas habilidades não é possível por meio de mecanismos técnicos, mas implica a existência de um processo gradual que possibilite a tomada de consciência docente frente aos movimentos a serem aprendidos.

Tomando como referencial os pressupostos da concepção construtivista de aprendizagem e considerando a especificidade da modalidade a distância, Scherer

(2003) apresenta alguns papéis docentes necessários ao desenvolvimento de processos educativos em EaD que tenham como suporte as TIC's. Segundo esta autora, cabe ao professor ser: orientador e articulador, orientador ético e articulador de saberes.

O professor é orientador e articulador quando planeja, implementa e avalia materiais e recursos a serem utilizados na EaD. É preciso que ele conheça o potencial da tecnologia utilizada, buscando nela possibilidades de promover processos de aprendizagem que atendam às necessidades individuais e coletivas. Neste sentido, o domínio de sua área de conhecimento específico surge como elemento definidor das ações propostas, permitindo a existência de questionamentos que não remetam a respostas imediatas, mas provoquem a discussão, desafiando o aluno a pensar e exigindo seu posicionamento reflexivo frente àquilo que é discutido.

Ao propor novos questionamentos, é necessário que o professor, como orientador e articulador do processo de aprendizagem, leve em consideração as contribuições dos alunos, haja vista que é a partir do conhecimento já construído pelo grupo que se poderá avançar. Para tal, é preciso que o professor deixe os alunos "falarem", não abandonando as discussões, mas observando de maneira silenciosa como o grupo se articula, se orienta, se questiona, desenvolve sua autonomia e a responsabilidade coletiva. É a partir deste movimento de escuta do grupo que o professor pode, a partir da pergunta, provocar movimentos que desafiem os alunos para processos de pesquisa, criação, análise e socialização de saberes.

Além de articulador e orientador do processo de aprendizagem, o professor de EaD também deve ser um orientador ético. Ao orientar eticamente o professor

reconhece e respeita os alunos em suas diferenças, promovendo processos que possibilitem o desenvolvimento desta mesma postura neles, movimento este que é fundamental para a existência de processos de aprendizagem cooperativos. As intervenções do professor, neste sentido, devem desencadear processos que permitam que o aluno reflita sobre o seu fazer, retomando seu modo de pensar e agir. Cabe ressaltar que para orientar estes processos é necessário que o professor também tenha esta postura reflexiva sobre suas ações, tendo seu discurso presente em sua prática pedagógica.

Ao oportunizar o desenvolvimento de ações que possibilitem a apropriação da informação e sua transformação em conhecimento, o professor está desenvolvendo seu papel de articulador de saberes. As informações que são trazidas pelos alunos em suas contribuições se constituem o referencial do professor para a realização de suas intervenções, as quais são feitas com a intenção de facilitar a compreensão destas pelos alunos. É neste movimento que o aluno pode ter suas certezas em relação à temática em estudo e à sua própria realidade abaladas e, desta forma, vir a estabelecer relações que resultem em novas aprendizagens.

As funções e responsabilidades docentes que Palloff e Pratt (2002) consideram necessárias ao professor em EaD estão contempladas nos papéis acima apresentados. Estes autores compreendem como funções do professor: a facilitação educacional, a qual desenvolve ao ser articulador de saberes; a construção da comunidade, que está diretamente relacionada à orientação ética; e a administração e a facilitação técnica que correspondem a orientação e articulação geral do processo.

Cabe ressaltar que, diante das dimensões crescentes que cursos na modalidade de EaD estão tomando, há experiências em que os professores não

exercem todos estes papéis e funções. De acordo com Scherer (2003), atualmente existem equipes docentes que organizam e estruturam um curso, ficando alguns professores responsáveis pela elaboração do material, outros pela escolha das tecnologias, outros pelo acompanhamento e articulação das ações durante o curso. Esta divisão organizacional não gera conflitos e não prejudica o processo educativo desde que o trabalho seja realizado de maneira integrada e que todos tenham clareza dos diferentes papéis e funções existentes. Para ilustrar a necessidade desta parceria, Kenski (2004) apresenta a metáfora de uma sinfonia, onde é evidenciada a proposição de uma linha melódica, sem ignorar o fato de que para que a música seja feita, é preciso a participação de todos.

De nada adiantam estes papéis se o professor não conhecer a linha melódica da composição musical que será tocada, ou seja, se não tiver clareza da concepção epistemológica e pedagógica que fundamenta a sua ação. Para que o professor se assuma como orientador e articulador, orientador ético e articulador de saberes é preciso que ele se liberte de epistemologias do senso comum e tome consciência das concepções que orientam o seu trabalho e, desta forma, busque coerência para o seu fazer e o seu pensar pedagógicos.

As habilidades e competências presentes nos papéis do professor na modalidade a distância que aqui discutimos, de modo geral, devem privilegiar a ação do sujeito pela e na comunicação, compreendendo-a como fundamental ao ato de aprender e, conseqüentemente, à sua emancipação. Neste sentido, é importante que a ação docente contribua para que o aluno possa refletir sobre o seu papel na construção do conhecimento, no ato de aprender, na relação com o outro, com o meio, com o objeto do conhecimento. E qual seria este papel?

3.2.2 Papel do aluno

Da mesma forma que o professor, o aluno de EaD também precisa desenvolver algumas habilidades específicas para ter sucesso no processo de aprendizagem nesta modalidade. Autonomia, abertura, autodisciplina, gestão do tempo, entre outras, não são características exclusivas dos alunos de EaD, mas fundamentais a estes.

Considerando que a cooperação supõe a autonomia dos sujeitos envolvidos, não há como estabelecer um processo de aprendizagem cooperativo com alunos passivos e apáticos. Neste sentido, compreendida como um modo de operar cognitivo que resulta de um processo de desenvolvimento que contempla a descentração de pontos de vista, a cooperação, o respeito mútuo, a autonomia se constitui como elemento fundamental para que o aluno se assuma como sujeito da produção do saber, percebendo-se como co-responsável por sua aprendizagem. É, portanto, no agir autônomo que pode ocorrer o “interjogo entre o centramento do eu/não-eu e o necessário descentramento para que esse eu possa assumir/entender a posição do não-eu, do outro” (MEDEIROS et al, 2003, p.91). Um aluno autônomo não é, contudo, aquele que se isola do grupo e compreende-se como capaz de aprender neste isolamento, mas justamente aquele que se mostra aberto ao outro, buscando nestas relações novas e diferenciadas possibilidades de aprender.

A abertura, neste sentido, se constitui outra característica importante ao aluno de EaD. Se o sujeito não está aberto ao encontro com o outro, a se expor, a expor as suas proposições, a ser questionado, ele não possibilita que o outro aprenda com ele e ele aprenda com o outro e, no egocentrismo de sua postura, acredita que também seja possível aprender apenas na solidão. É na abertura que o desequilíbrio cognitivo se faz presente e que existe a possibilidade do sujeito afetar e ser afetado

pelo mundo, permitindo a existência de um movimento que torna possível a cooperação e a tomada de consciência no processo de aprender.

A flexibilidade característica da EaD, por vezes, pode por a perder as possibilidades de aprendizagem de um curso . Para que isso não aconteça faz-se necessário que o aluno tenha autodisciplina e seja gestor de seu tempo, sendo, conforme Belloni (2001, p.40), “(...) capaz de auto-dirigir e auto-regular este processo”. Valentini e Soares (2005, p.84) apontam como causa desta dificuldade em lidar com a flexibilidade oportunizada pela EaD o fato de que

de maneira geral, os alunos não estão acostumados a gerenciar sua própria aprendizagem; ao contrário, estão habituados a formas tradicionais de aprendizagem, por meio das quais o professor dá informações, e o aluno copia e repete procedimentos com pouco entendimento daquilo que está sendo realizado.

O rompimento deste modelo provoca, inicialmente, certa insegurança nos alunos, todavia, faz-se necessário para que o potencial das TIC's não seja subestimado e elas não se configurem apenas em um novo suporte para ultrapassadas concepções e metodologias de ensino.

Além destas habilidades, muitas outras ainda poderiam ser listadas como importantes para o aluno virtual. Palloff e Pratt, por exemplo, na obra *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line* (2004), apresentam algumas características presentes no perfil do aluno virtual ideal. Dentre as características apresentadas por estes autores, além daquelas aqui já discutidas, encontram-se: o acesso e o conhecimento da tecnologia que dá suporte ao curso, automotivação, e habilidade para o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

As habilidades que constituem o perfil ideal de um aluno em EaD apresentadas por Palloff e Pratt não devem ser ignoradas, porém, não podem ser tomadas como “pré-requisito” para que um aluno participe de um curso nesta

modalidade. Isso porque elas podem ser construídas no decorrer do processo, com auxílio do professor e de outros alunos, sendo necessário, para tal, que os alunos tenham espaço para criar, refletir, trocar, agir, sendo sujeitos ativos num ato de aprender que não se faz na solidão, mas na relação com o outro, com o mundo.

3.3 Ambientes virtuais: espaço de comunicação e aprendizagem cooperativa na Educação a Distância (EaD)

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educativo traz consigo a possibilidade de uma nova configuração a determinados dispositivos do ciberespaço, transformando-os em territórios propícios a aprendizagem. Os ambientes virtuais, neste sentido, podem ser compreendidos como um destes territórios, um território que já não se caracteriza mais por suas dimensões físicas, mas pela potência nele implícita, pelos significados que são constituídos por aqueles que o habitam.

Como um cenário constituinte do ciberespaço, os ambientes virtuais envolvem interfaces que favorecem a comunicação e a troca dos sujeitos que participam de processos educativos nestes ambientes. Para tal, devem privilegiar o uso de ferramentas para atuação autônoma, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual. Tendo como foco a aprendizagem, o desafio dos processos educativos nestes ambientes encontra-se justamente na transformação da aprendizagem baseada na transmissão da informação para a aprendizagem que compreenda a construção e reconstrução do conhecimento como uma espiral contínua, na qual a ação dos sujeitos envolvidos será definidora do ato de aprender.

É neste sentido que as possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais para processos em EaD questionam os modos de interação tradicionais, partindo da premissa de que a presença física não pode mais ser considerada garantia de participação e envolvimento. Isso porque com as TIC`s, da mesma forma que um sujeito se encontra situado fisicamente em um determinado local, ele também pode estar virtualmente presente em diversos lugares distintos, o que conseqüentemente vem a ampliar sua rede de relações. Neste contexto, considerando as novas formas de interação possíveis, Bisol (2005, p.31) afirma que estas possibilidades também denunciam “a forma como estamos hoje podendo construir nossa subjetividade e o lugar que reservamos para o outro”, evidenciando uma nova relação do sujeito consigo mesmo e com o outro que devem ser consideradas nos processos educativos.

São constatações como estas que remetem os educadores à mudança no enfoque de uma pergunta que costumeiramente é feita: ao invés de questionarem sobre o que os ambientes virtuais fazem com os sujeitos, é preciso que passem a se questionar sobre o que os sujeitos podem fazer nos ambientes virtuais, focando estas possibilidades aos processos de aprendizagem que ocorrem nestes espaços. A necessidade deste questionamento se deve ao fato que, da mesma forma que os ambientes virtuais podem se configurar como ambientes com características que favoreçam a atividade reflexiva e cooperativa, eles podem apenas reproduzir ações que estejam fundamentadas em processos de transmissão, submissão e obediência. O diferencial encontra-se, portanto, naquilo que fazemos com e nestes ambientes, o que é evidenciado por Prado e Almeida (2003, p.81) ao afirmarem que “são os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso [...]

que dão significado para o uso dos recursos dos ambientes virtuais por meio de criação e recriação de estratégias apropriadas”.

Partindo dos pressupostos da aprendizagem construtivista, um ambiente de aprendizagem pode ser caracterizado como “um sistema vivo, em movimento e em processo, de tal forma que a aprendizagem se dá por interações, transformações e numa construção coletiva” (VALENTINI e SOARES, 2005, p.77). Por favorecerem a existência de flexibilidade e dinamicidade nos processos educativos, os ambientes virtuais possibilitam, conforme Scherer (2005), uma construção mais livre, menos rígida, com interações mais abertas que podem acontecer simultaneamente ou não, a partir de diferentes espaços.

Para que um ambiente virtual se configure como um espaço de comunicação e aprendizagem há necessidade, portanto, de planejamento, organização e articulação de recursos e ações que possibilitem estes movimentos. São as concepções que fundamentam estes processos que irão possibilitar que um ambiente virtual se constitua em um espaço de aprendizagem ou de mera transmissão e reprodução de informações. Pensar na utilização destes ambientes numa perspectiva de educação para a mudança é fundamental para que eles se tornem espaços privilegiados para a promoção de processos de aprendizagem que articulem “os interesses múltiplos do pluralismo social, a autonomia criativa em informação e comunicação, as práticas participativas, enfim, a comunicação e a cultura como direitos sociais” (SILVA, 2001, p.31).

Um ambiente virtual, concebido nesta perspectiva, pode propiciar a construção daquilo que Lévy (1999, p.167) chamou de inteligência coletiva, uma inteligência que parte da “utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua

diversidade e onde quer que esta se situe”. Segundo este mesmo autor, a existência de uma inteligência coletiva no campo educativo é possível a partir de processos que privilegiem a aprendizagem cooperativa, a qual, nos ambientes virtuais, tem na ação comunicativa dos sujeitos envolvidos a possibilidade de construção, apropriação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, de chegada ao entendimento mútuo.

É, no entanto, preciso ter clareza de que o ambiente virtual de aprendizagem não assegura o desenvolvimento da inteligência coletiva ou de relações cooperativas, mas apenas fornece a infra-estrutura e a arquitetura telemática para o desenvolvimento de uma comunicação multidirecional, por meio da qual é possível estabelecer fluxos de comunicação que resultem em ações cooperativas. Assim, para que a inteligência coletiva possa ser construída é preciso, ainda, que os vários sujeitos conectados ao ambiente virtual tenham disponibilidade tanto subjetiva como objetiva para tecer relações de troca e que estejam envolvidos na busca coletiva de objetos de conhecimento comuns.

É nesta perspectiva que a participação de processos na modalidade de EaD que tenham um ambiente virtual como espaço de encontro, troca, comunicação traz aos sujeitos envolvidos a possibilidade de, por meio do diálogo e do registro, estabelecer novas redes de relacionamento e construir conhecimentos de forma significativa na relação com o outro. Ambientes que permitam aos sujeitos, mesmo distantes fisicamente, se sentirem próximos, estarem juntos, se configurando em uma possibilidade de aprender pela e na comunicação.

A dinamicidade do processo comunicativo nos ambientes virtuais, caracterizada por movimentos síncronos e assíncronos⁵, onde todos têm a possibilidade de criar o seu próprio espaço de comunicação e interação, implica a necessidade de se (re)pensar como a comunicação é concebida em suas diferentes perspectivas no processo educativo. Ao tomar a ação comunicativa como princípio necessário ao ato de aprender e cooperar, estes ambientes oportunizam a existência de explorações e interações que permitem que os alunos alimentem seus interesses e curiosidades, sintam-se desafiados pelo outro, possam efetuar escolhas e experimentar o resultado dessas, num sentimento de reciprocidade que remete não apenas à responsabilidade frente ao seu processo de aprendizagem, mas também a uma responsabilidade coletiva, que configura a importância e sua participação para a constituição do grupo.

São estas possibilidades que podem transformar os ambientes virtuais em espaços de comunicação e aprendizagem cooperativa em processos na modalidade de EaD, sendo este o primeiro passo para a constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem. É na abertura e no envolvimento do grupo que se encontra a possibilidade de uma organização e gestão compartilhadas, da busca de consensos para o crescimento coletivo, do estabelecimento de objetivos comuns, características estas fundamentais para que um grupo venha a se tornar uma comunidade.

⁵ Como movimentos síncronos compreende-se a interação simultânea, em que os indivíduos estão conectados no mesmo tempo. Ao contrário dos movimentos síncronos, os movimentos assíncronos possibilitam a existência e continuidade do diálogo sem dependência ou limitação do tempo.

4. COMUNIDADES VIRTUAIS: ESPAÇOS E POSSIBILIDADES DE APRENDER COOPERATIVAMENTE

A concepção de comunidade criada historicamente é resgatada neste capítulo com a intenção de contextualizar a maneira em que as relações sociais hoje são estabelecidas. Neste movimento, transitamos por concepções de diferentes épocas até chegarmos à atualidade, onde as relações são marcadas pela influência de tecnologias que possibilitam novas e diferenciadas formas de comunicação, encontro e aprendizagem. Nesta perspectiva, as relações humanas se desterritorializam e os homens tornam-se nômades, tecendo relações num espaço que já não é mais geográfico: o ciberespaço.

A educação não pode ser excluída deste movimento, e diante de tantas possibilidades hoje existentes, é preciso pensá-la como parte dos movimentos que implicam mudanças na tessitura das relações com o outro e com o aprender. Para tal, neste capítulo retomamos o conceito de comunidade, buscando compreendê-lo sob diferentes perspectivas, enfatizando as mudanças provocadas pela cibercultura e algumas possibilidades decorrentes da constituição de comunidades virtuais no processo de aprendizagem.

4.1 O conceito de comunidade

As discussões acerca do conceito de comunidade não são recentes no campo da sociologia, todavia, a maneira pela qual hoje as relações são estabelecidas implica que a compreensão deste conceito seja ressignificada, o que se tornou motivo de estudo para autores de diferentes áreas que buscam redefini-lo neste novo contexto.

Mesmo seguindo por caminhos distintos, a maioria dos autores tem como compreensão comum o fato da comunidade constituir-se como um elemento fundamental na superação das ameaças do mundo contemporâneo, que em alguns aspectos são excessivamente fragmentárias ou então, totalmente globalizantes. Neste sentido, concordam que a possibilidade desta superação parte do princípio de que o conceito de comunidade está relacionado tanto a existência de interesses e objetivos comuns como também à materialização de formas variadas de organização, o que possibilita o encontro de um certo equilíbrio.

A existência deste consenso entre diferentes autores leva em consideração o fato de, historicamente, o homem ter se constituído como um animal gregário, tendo as atividades em grupo como fundamentais à sua sobrevivência. Além de configurar-se como necessária à sua sobrevivência, a convivência em grupos também é compreendida como uma construção histórica do homem, construção esta nem sempre consciente uma vez que “antes mesmo que os homens começassem a exercitar seus cérebros para criar o melhor código de convívio que sua razão poderia sugerir – eles já tinham uma história (coletiva) e costumes (coletivamente construídos)” (BAUMAN, 2001, p.193). Desde o princípio, portanto, a vivência em comunidade foi concebida como algo bom, como sinônimo de segurança e garantia da própria vida no mundo:

As palavras têm significados: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra comunidade é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que comunidade signifi que, é bom ter uma comunidade, estar numa comunidade. (BAUMAN, 2003, p.07)

O fato de a palavra comunidade sugerir uma coisa boa está relacionado a uma construção histórica do homem, que sempre acreditou que viver em grupo,

apesar de gerar alguns condicionamentos e restrições, fosse sinônimo de segurança. Uma segurança tecida a partir do compartilhamento de histórias, em geral, atraídas por características comuns que os sujeitos apresentam e assim acabam por constituir uma história coletiva que é construída num tempo e espaço comum.

Mesmo diante das inúmeras mudanças que acompanhamos decorrentes de conflitos e características próprias de determinadas épocas, viver em grupos é ainda hoje uma necessidade humana. Cabe ressaltar, no entanto, que existem diferenças no conceito da comunidade antiga e daquelas atualmente conhecidas.

O alemão Ferdinand Tönnies apresenta como principal distinção entre a comunidade antiga, que chama de *Gemeinschaft*, e a sociedade em ascensão, chamada de *Gesellschaft*, “um entendimento compartilhado por todos os seus membros” (apud BAUMAN 2003, p. 15). Este autor ressalta que este entendimento compartilhado não era sinônimo de um consenso, de um acordo alcançado entre pessoas com diferentes interesses, mas sim um entendimento natural e espontâneo, que não precisava ser construído pois já encontrava-se no grupo. Para Tönnies, o tipo de entendimento que fundamenta uma *Gemeinschaft* precede todos os acordos e desacordos, não sendo “uma linha de chegada, mas o ponto de partida de toda união” (apud BAUMAN, 2003, p.15).

Na modernidade, em virtude do rompimento de fronteiras que hoje possibilitam que as relações sociais não mais se limitem à dimensão territorial, este entendimento espontâneo torna-se cada vez mais difícil. Com a globalização, as sociedades contemporâneas sofrem o enfraquecimento de algumas instituições tradicionais como, por exemplo, a família e o rompimento de normas sociais que pareciam consolidadas e insubstituíveis. Este movimento, conforme Alain Touraine

(apud RIBEIRO, 2004, p. 72), provoca “uma situação limite de dessocialização, de fragmentação da identidade cujos resultados são o fim do sujeito e da sua incapacidade de reagir à hegemonia crescente das grandes estruturas financeiras, tecnológicas e mediáticas globais”.

Buscando superar a fragmentação da identidade humana e esta crescente hegemonia, Zygmunt Bauman (2003) defende a compreensão da comunidade como fonte de segurança identitária dos sujeitos. Compreendendo a modernidade numa perspectiva esvaída, transbordante, onde tudo é sólido enquanto duradouro, Bauman percebe a emergência de comunidades que acompanham este movimento fluído, onde o transitório sobrepõe tudo o que é perene. Neste sentido, as comunidades passam a ser por ele concebidas como um lugar onde os indivíduos compartilham interesses, bens e práticas comuns, sem a necessidade de se comprometerem para além daquilo com o que se identificam, não sendo punidos ou coagidos pelo abandono ou ingresso.

Esta compreensão evidencia a superação do modelo industrial, decorrente da Revolução Industrial, em querer transformar a fábrica numa comunidade. Ao deslocar as massas de sua rede de interação comunitária para uma rígida e imposta rotina, o modelo industrial ignora qualquer interesse pessoal e, com isso, acarreta conflitos que incitam o desejo de acabar com qualquer sentimento de comunidade para assim também acabar com a inércia da massa.

Em busca desta segurança identitária, surge o dilema entre segurança e liberdade. A primeira vista, têm-se a compreensão de que o entendimento natural característico das comunidades eliminaria toda e qualquer divergência e, portanto, inibiria a liberdade de expressão e ação daqueles que constituem a comunidade, visto que toda ação resulta da coletividade. No entanto, diante da compreensão

fluída e transbordante proposta por Bauman, a homogeneidade antes existente e que alienava as massas no modelo industrial é redimensionada, tornando-se agora uma homogeneidade pinçada, onde a unidade é construída pelas diferenças que a compõe. A liberdade é conquistada a partir da valorização de diferença e desta forma se faz presente na comunidade, o que leva Bauman a afirmar que “liberdade e comunidade podem chocar-se e entrar em conflito, mas uma composição a que faltem uma ou outra não leva a uma vida satisfatória” (2003, p.57).

O entendimento, antes visto como natural e espontâneo e motivo de segurança, hoje é concebido em sua fragilidade e vulnerabilidade. No entanto, é justamente esta fragilidade e vulnerabilidade, conseqüentes da valorização das diferenças humanas e não mais de sua homogeneização, que também são responsáveis por voltar a unir os homens em comunidade. Diante da liquidez da modernidade, não apenas são afrouxadas ou expandidas as amarras que atavam as coletividades antigas, mas criados arreios com zíper que permitam aos homens usufruírem tanto da segurança quanto da liberdade. Assim, continua-se a viver o dilema entre a segurança e a liberdade, dilema este que Bauman caracteriza como o mal estar da civilização: “para desfrutar dos dons gêmeos da liberdade social e da segurança pessoal, é preciso jogar o jogo da sociabilidade segundo regras que negam livre curso à luxúria e às paixões” (2003, p.27).

Diante deste jogo social, há que se considerar que, vivendo em um mundo globalizado, a eliminação de distâncias, que até há pouco eram consideradas garantia de segurança à comunidade, diminui a densidade das suas relações internas e amplia a transitoriedade de seus participantes. As muralhas tornam-se eminentemente móveis, podendo ser reposicionadas diante das mudanças sucessivas das necessidades humanas, o que faz com que o ponto de referência

para encontrarmos o outro não se refira mais ao seu endereço permanente, físico e topográfico, mas sim a um número de um celular, a um endereço de e-mail, fazendo com que os grupos hoje não sejam definidos por qualquer localidade.

Apesar dos pontos firmes e solidamente marcados que caracterizavam as relações sociais mais duradouras estarem sendo extintos e da dificuldade de compartilhar o que se sabe e aquilo que se tem numa sociedade movida pelo sistema capitalista, viver em comunidade ainda é possível. A superação da compreensão cosmopolita da idéia de partilha como uma necessidade apenas dos “fracos” é essencial para que a comunidade se mantenha atualmente, manutenção esta que continua a garantir o sentimento de segurança através da necessidade que homens, tanto “fracos” quanto aqueles pertencentes a elite social, sentem de fazer parte de alguma coisa. O simples fato de saber que “não estamos sós e que nossas aspirações pessoais são compartilhadas por outros pode conferir segurança” (BAUMAN, 2003, p.60)

É esta necessidade de segurança que faz os homens buscarem novas formas de ser e estar em comunidade. Neste sentido, a aproximação deste conceito com as discussões atuais no campo da comunicação se dá pelo fato do ambiente comunicativo surgir como um substituto do ambiente topográfico, possibilitando que as pessoas não apenas coexistam, mas encontrem um espaço ético comum onde exista o compartilhamento da experiência social. Conforme Bauman (2001, p.206), “o futuro pertence a arquipélagos de ilhas situadas ao longo dos eixos de comunicação”. É nesta perspectiva que as instituições de comunicação se tornam, potencialmente, “lugares de formação de identidade, de reconhecimento comum e de cidadania” (RIBEIRO, 2004, p.75), em que as pessoas compartilham valores, práticas e bens simbólicos. Compreendendo o ciberespaço como uma destas

instituições de comunicação, as relações nele estabelecidas podem também resultar na constituição de um novo tipo de comunidade: as comunidades virtuais.

Enquanto que no passado as pessoas que possuíam interesses comuns formavam grupos e comunidades a fim de buscar uma identidade própria, algo que os distinguisse de outros grupos, constituindo comunidades com base em um local determinado (PALLOFF e PRATT, 2002), com o advento da cibercultura, a idéia de localidade, até então essencial para definir uma comunidade, passa a ser ressignificada e os grupos constituem-se também a partir de espaços desterritorializados. Neste movimento, nos tornamos nômades, numa relação com a terra que passa a se dar “por deslocamento, por uma ação que desorganiza o território definido segundo os princípios do Estado”. (GARCIA, 2002, p. 70). Surgem novos territórios, surgem as comunidades virtuais.

O termo comunidade virtual passou a fazer parte das discussões sobre cibercultura a partir de 1992 com a publicação de um artigo de Howard Rheingold. Neste artigo, Rheingold apresentou a idéia de que assim como ocorre quando as pessoas encontram-se fisicamente, as pessoas que utilizam a infra-estrutura tecnológica do ciberespaço também manifestam relacionamentos humanos, relações de poder, riqueza, informações, os quais podem dar origem a uma comunidade virtual. Para este autor, uma comunidade virtual é

um conjunto de pessoas que aderem a certos contratos sociais (frouxos) e que compartilham certos interesses (eccléticos). Ela geralmente tem um foco geograficamente local e uma conexão com um domínio muito mais amplo (1998, p.121)

Na mesma perspectiva das discussões de Rheingold encontra-se o conceito de comunidade virtual apresentado por Lévy (1999, p. 127). Este autor define a comunidade virtual como “uma comunidade construída sobre as afinidades de

interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”. Assim, as comunidades virtuais diferenciam-se de outros grupos de discussão pela qualidade dos laços de relacionamento entre os participantes. Conforme Scherer (2005), uma pessoa só começa a fazer parte de uma comunidade, a fazer parte de um ambiente, inclusive o virtual, se ela sentir necessidade, se ela não encontrar em outro lugar o que a comunidade oferece.

Rheingold (apud KENSKI, 2004, p.106) suspeita que um dos motivos da formação de uma comunidade virtual seja o fato de os espaços públicos informais estarem desaparecendo da vida local e de esses espaços estarem se reconfigurando no ciberespaço. Com isso observamos que, ao mesmo tempo em que algumas características das comunidades locais tradicionais estão se tornando mais frágeis, também ocorre a emergência de comunidades *virtuais* construídas pelas possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação, as quais não deixam de apresentar características próximas às comunidades tradicionalmente conhecidas, caracterizadas pela localização geográfica. As pessoas que circulam nas comunidades virtuais transferem para elas seus modos de vida, seus valores e sua cultura, estando o diferencial em relação às comunidades tradicionais na forma em que as pessoas se agregam: não há imposição, mas sim um interesse pessoal em participar deste coletivo.

Considerando o conceito de comunidade virtual e atentando-nos para sua existência em processos educativos, principalmente relacionados à educação a distância, surgem as comunidades virtuais de aprendizagem. Kenski (2004, p. 107) afirma que “a primeira dificuldade em definir uma comunidade virtual de aprendizagem está exatamente em restringir sua ação, seu início e sua continuidade

com o fim específico de atender todos os seus membros em seus anseios de aprender”. A dificuldade de se conceituar uma comunidade virtual de aprendizagem de uma comunidade virtual, emerge, conforme a autora, do fato de que em qualquer tipo de comunidade virtual poder existir aprendizagem. No entanto, em termos mais específicos e operacionais, denominam-se comunidades virtuais de aprendizagem aquelas constituídas a partir de cursos ou disciplinas realizados totalmente ou quase exclusivamente no ambiente da Internet (KENSKI, 2004).

Apesar desta definição, não há como garantir que todos os cursos ou disciplinas ministrados através de ambientes virtuais, por exemplo, venham a constituir-se em uma comunidade. Podemos afirmar que uma comunidade virtual de aprendizagem foi constituída quando seus membros mantêm-se próximos independentemente de temporalidades institucionais, mantendo o sentimento de reciprocidade e a busca pelo entendimento mútuo por meio de processos de colaboração e cooperação.

4.2 A comunidade virtual no processo de aprendizagem na modalidade de EaD

O surgimento do ciberespaço como uma nova instituição comunicativa, apesar de estabelecer algumas limitações relacionadas aos sinais físicos da comunicação, oferece dimensões inteiramente novas através da superação de limitações existentes nas instituições comunicativas anteriores. Palloff e Pratt (2002, p. 37), apontam que entre estas novas dimensões encontra-se o fato de que

a disponibilidade e o número de interações pessoais são limitados apenas pelo tempo e pelo acesso, não pela distância ou pela classe social. Podemos, criar, cultivar e manter relacionamentos sociais com qualquer pessoa que tenha acesso a um computador. As conexões ocorrem pela troca de idéias e de pensamentos.

Diante destas possibilidades, a atenção que anteriormente era destinada à presença física e as características culturais, étnicas e sociais torna-se praticamente irrelevante. Compreendido como uma prática de comunicação interativa, recíproca, intotalizável, o ciberespaço pode transformar a maneira das pessoas se organizarem, comunicarem e aprenderem. Diferentemente de outras épocas, hoje não são mais as pessoas que se deslocam em busca de informações, mas são estas que se movimentam e circulam por meio das interconexões da rede.

Dentre os três princípios apresentados por Lévy (1999) para o crescimento do ciberespaço encontra-se a criação de comunidades virtuais. O desenvolvimento de comunidades virtuais está apoiado nas possibilidades de interconexão do ciberespaço, as quais, conforme este autor, provocam “uma mutação na física da comunicação: passamos das noções de canal e de rede a uma sensação de espaço envolvente [...] todo o espaço se tornaria um canal interativo” (LÉVY, 1999, p.127). A percepção do ciberespaço como este espaço envolvente faz com que na cibercultura a telepresença seja naturalizada e ocorra a superação das potencialidades imaginadas nas origens do ciberespaço.

O ciberespaço, desta forma, apresenta características que favorecem a criação de comunidades virtuais, todavia, não garante, por si só, a existência destas. Ao compreender que a constituição de uma comunidade virtual se dá fundamentalmente por ações que tenham como referencial o bem da coletividade, sua manutenção implica estabelecimento de regras, valores, limites, usos e costumes, bem como acolhimento e sentimento de pertencimento de seus participantes. Assim, uma comunidade virtual também não é constituída apenas por indivíduos, mas “por suas ações, relações, pelas técnicas de comunicação e de processamento de informação, dos recursos tecnológicos utilizados, dos artefatos

criados e das formas como tudo isto se encaixa” (SHAW apud SCHERER, 2005, p.29).

Neste sentido, a constituição de comunidades virtuais pressupõe, assim como nas comunidades clássicas, um espaço de encontro em que seus participantes possam compartilhar interesses e objetivos comuns através do estabelecimento de relações entre eles. Todavia, diferentemente das comunidades clássicas, este espaço de encontro não é mais um espaço geográfico, mas sim um lugar simbólico que é construído a partir das possibilidades do ciberespaço. Nesta perspectiva Kenski (2004, p.105) afirma que “o lugar onde se encontra a comunidade é, para seu habitante, um exercício de imaginação”, o que faz com que esta nova nação se constitua na mente de seus cidadãos, sendo uma construção imaginada e aceita por todos aqueles que ideologicamente partilham objetivos, valores, direitos, deveres e sentimentos comuns.

As mudanças ocasionadas pela participação em comunidades virtuais podem ser classificadas, segundo Rheingold (apud KENSKI, 2004, p.106), em três níveis. O primeiro nível está relacionado a mudanças nas percepções, nos pensamentos e personalidades individuais a partir das novas vivências; o segundo corresponde ao estabelecimento de novas formas de relacionamento interpessoal; e o terceiro refere-se ao nível político, no qual surgem possibilidades de desafiar o monopólio dos poderosos meios de comunicação.

Apesar de estas mudanças, à primeira vista, serem percebidas como positivas, há autores como Jean Baudrillard (2002) e Manuel Castells (2003), que demonstram certa preocupação com a perda ou substituição definitiva das formas de interação humana territorializadas, o que levaria a um certo isolamento social pelo abandono das relações face a face em ambientes presenciais. Esta preocupação faz

sentido quando pensamos numa lógica de substituição e não de complementaridade. Neste sentido, ao pensarmos na idéia de complementaridade, as relações que se estabelecem nas comunidades virtuais não substituem os encontros presenciais, a relação face a face, mas abrem novas possibilidades, sendo um complemento a estes. Assim, a constituição de comunidades virtuais não decorre no abandono dos espaços presenciais, uma vez que, possuindo estéticas diferentes, pode-se, ao habitar o ambiente virtual, melhor habitar o espaço presencial e vice-versa (SCHERER, 2005).

Com o surgimento de uma comunidade virtual, também surge a necessidade de criação de normas de conduta, normas estas que Lévy (1999) denomina como pertencentes a moral social e, na Internet passam a ser chamadas de “netiqueta”. A netiqueta está relacionada à pertinência e veracidade das informações, o que é de fundamental importância se considerarmos que um dos princípios que mantém uma comunidade é a reciprocidade de ações.

Apesar de estar fundamentada no princípio da reciprocidade, uma comunidade virtual não está livre de conflitos. A liberdade de expressão existente neste espaço por vezes acaba resultando em agressões à outros participantes, gerando certo desconforto na relação do grupo. Estes conflitos quando contínuos e não resolvidos entre os participantes da comunidade, podem resultar na exclusão do membro que originou o problema, uma exclusão não explícita que se dá pela falta de retornos, pela ausência de partilha, gerando um distanciamento àquele membro que acaba por inibir sua participação e assim faz com que, na maioria das vezes, ele mesmo acabe por abandonar o grupo.

As comunidades virtuais ampliam as relações humanas, constituindo coletivos inteligentes que resultam em “uma verdadeira atualização (no sentido da criação de

um contato efetivo) de grupos humanos que eram apenas potenciais antes do surgimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p.130). Desta forma, tornam-se os motores da universalização dos contatos humanos.

A existência de comunidades virtuais livres, constituídas por sujeitos que se encontram e passam a participar da comunidade por acaso, difere-se da constituição de comunidades virtuais de aprendizagem. A definição do que seria uma comunidade virtual de aprendizagem é dificultada pela restrição de sua ação, visto que as múltiplas trocas que ocorrem em qualquer tipo de comunidade virtual podem resultar em inúmeras e diferenciadas aprendizagens para seus membros.

Tomando a definição de Kenski (2004), consideramos comunidades virtuais de aprendizagem aquelas comunidades voltadas para processos educativos, para a formação on-line, o que faz com que sejam criadas a partir de objetivos definidos, principalmente o de desenvolver habilidades e competências e de formação geral ou profissional em determinado grupo. Para isso, são oferecidas condições de agrupamento através de dispositivos de informação e comunicação que permitam aos seus integrantes estabelecerem relações com o objetivo comum de aprender.

A disponibilização destes dispositivos é necessária para a constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA), no entanto, é a proximidade constituída entre os membros que utilizam-se destes dispositivos comunicacionais e as relações neles estabelecidas, independentemente de temporalidades institucionais e localização geográfica, que possibilitam a constituição da comunidade e que motivam seus membros ao processo de aprendizagem. Uma aprendizagem que surge num novo paradigma, não mais centrada no professor, mas que considera as individualidades dos alunos e os coloca no centro do processo de aprender. Todos passam a ser autores e atores de um movimento que é construído

coletivamente, por relações que possibilitam a aprendizagem por meio de processos de interação, cooperação e parceria.

Para que isso seja possível, da mesma forma que os alunos de uma sala de aula presencial trabalham juntos, devemos pensar em possibilidades que não apenas transfiram, mas que criem uma dinâmica própria aos ambientes virtuais e permitam este “encontro” e trabalho coletivo mesmo quando todo contato é realizado por meio de um texto na tela de um computador. Palloff e Pratt (2002) afirmam que esse movimento não é instantâneo, mas facilitado e, segundo estes autores, uma forma de isso ser feito é através da negociação mútua de diretrizes que venham a nortear o trabalho conjunto do grupo.

Uma comunidade virtual de aprendizagem, devido à estética e recursos tecnológicos de que dispõe, pode contribuir, conforme Scherer (2005) para a formação de um sujeito mais cooperativo, pois em um ambiente virtual de aprendizagem, dificilmente estamos ou queremos estar sozinhos. É na comunidade, portanto, que encontramos um espaço propício para a aprendizagem cooperativa, para o processo de comunicação de muitos para muitos, sem fronteiras, sem isolamentos; um espaço onde todos podem participar e aprender autônoma e cooperativamente.

4.3 A cooperação no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem

A construção de uma comunidade virtual de aprendizagem, como vimos, não ocorre empiricamente, pela simples utilização de um ambiente virtual. Ela precisa ser construída pelos sujeitos, por meio da convivência, num espaço próprio para essa

construção, em relações fundamentadas pela reciprocidade, cooperação, parceria, respeito e entendimento mútuo.

Os ambientes virtuais, neste sentido, podem se constituir no lócus para a constituição destas comunidades, possibilitando a superação do caráter institucionalizado dos espaços para aprendizagem. Esta superação se dá por meio da existência de objetivos comuns que mobilizam os participantes de uma comunidade virtual de aprendizagem para o desenvolvimento de ações cooperativas, as quais são fundamentais para a manutenção da comunidade.

É por meio da ação comunicativa que a cooperação se faz presente nos ambientes virtuais, bem como se faz possível a existência do sentimento de pertencimento. Este sentimento consiste na identificação do sujeito com um determinado grupo, estando relacionado à necessidade de fazer parte de alguma coisa, de saber que aspirações pessoais são compartilhadas por outros. É nesta perspectiva que nas comunidades virtuais o pertencimento adquire novas configurações, não estando mais vinculado a localização geográfica e a ocupação de um determinado território, mas exclusivamente à existência do interesse em participar deste coletivo, de contribuir, cooperar para a continuidade deste. Conforme Palácios (1998), o indivíduo só pertence se, quando e por quanto tempo estiver, efetivamente, interessado em fazê-lo.

A ação cooperativa em uma comunidade virtual de aprendizagem, implica, desta forma, existência do sentimento de pertencimento, e este, por sua vez, exige que o sujeito efetivamente habite este espaço comum. Ao ser parte de uma comunidade virtual de aprendizagem o sujeito se torna seu habitante, vivendo junto com os outros participantes da comunidade, mostrando-se aberto tanto para pedir ajuda como para ajudar a quem precisar, estando disposto a, independentemente de

tempo, aprender com o outro. Scherer (2005, p.59), chama de habitantes de um ambiente virtual aqueles sujeitos que

se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente. Portanto, o encontra mos sempre no ambiente, pois ele também vive lá, observando, falando, silenciando, postando mensagens, refletindo, questionando, produzindo, sugerindo, contribuindo com a história do ambiente, do grupo e dele. O habitante de ambientes de aprendizagem, assim como do mundo, não apenas vive nos ambientes, existe neles.

São os habitantes, portanto, que podem tornar uma comunidade virtual um ambiente de aprendizagem cooperativa, compreendendo o outro em sua singularidade, tomando as diferenças como novas possibilidades de aprender. Ao nos questionarmos sobre quem seria este outro, temos nossa compreensão apoiada em Lévy (2003), que o compreende como alguém que sabe, domina alguns conhecimentos e que ignora outros diferentes dos nossos e que, justamente por nossos conhecimentos não se justaporem, nossa relação representa a possibilidade de aprendermos um com o outro. Segundo este autor (Ibd, p.27), o outro “pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados.”

Apesar de as tecnologias de comunicação digital serem um suporte essencial, como vimos, outros movimentos e ações se fazem necessários para que uma comunidade virtual de aprendizagem seja constituída. É na tessitura de um processo de cooperação fundamentado na ação comunicativa que se tem a possibilidade da construção de novos significados, conhecimentos, que resultam na existência de uma territorialidade simbólica que permite o habitar deste ambiente, que possibilita ao sujeito pertencer a ele.

Lévy (2003, p.26), ao discutir a questão dos laços sociais com o saber, compreende que a possibilidade do ciberespaço se constituir como um espaço do saber se encontra justamente na reinvenção do “laço social em torno do aprendizado recíproco, da sinergia de competências, da imaginação e da inteligência coletivas”. Considerando que a relação com o outro é uma necessidade humana cada vez mais difícil de se efetivar no tempo cronológico e no espaço topológico, o ciberespaço traz diferentes possibilidades de as pessoas se relacionarem e aprenderem. Cabe ressaltar, no entanto, que estas novas possibilidades não substituem as relações presenciais, físicas, face-a-face, sendo um complemento a estas.

É neste sentido que a reinvenção do laço social nas comunidades virtuais possibilita a existência de uma “civildade desterritorializada” (LÉVY, 2003), a qual permite aos sujeitos serem, ao mesmo tempo, “singulares, múltiplos, nômades e em vias de metamorfose (ou aprendizado) permanente” (Ibd, p.31).

É no encontro compartilhado de possibilidades que se fazem presentes apenas na comunidade e em nenhum outro lugar que se encontra a força coletiva que a mantém. Suas regras e princípios organizadores fundamentam-se nas necessidades de seus participantes e, por serem carregados pela comunidade constituída em corpo, não podem ser previamente fixados ou se situarem fora do grupo.

Para que a constituição de comunidades virtuais em processos educativos seja possível, há necessidade de estarmos atentos a estas questões. Quando Palloff e Pratt (2002) chamam a atenção dos educadores para o uso das tecnologias para e na constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, o fazem com a intenção de alertá-los para não direcionarem o foco de seus olhares ao suporte tecnológico,

mas sim àqueles que farão uso deste suporte e, a partir deste, poderão reconfigurar os laços sociais na nova civilidade proposta para o ciberespaço:

Os educadores devem saber que o modo como o meio eletrônico é utilizado depende em grande parte das necessidades humanas, isto é, tanto dos professores quanto dos alunos, e que essas necessidades são a razão primeira por que se formam as comunidades educacionais eletrônicas. (PALLOFF e PRATT, 2002, p.47)

Nesta perspectiva, cabe ao educador contribuir para a criação desta necessidade em seus alunos, para o encontro de motivos que permitam aos alunos, junto com ele, participarem de um ambiente virtual de aprendizagem e, neste, constituírem uma comunidade virtual. A comunicação pode se constituir em uma necessidade, desde que ela esteja fundamentada no respeito e na reciprocidade, numa relação em que as concepções intersubjetivas sejam privilegiadas para a chegada ao entendimento mútuo e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

A constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem está relacionada, desta forma, a existência de uma comunicação com liberdade, a partir da qual seus participantes possam confrontar suas certezas, expressar seus pontos de vista, perguntar, num diálogo com o outro e consigo mesmo. É neste movimento que a reciprocidade e a cooperação podem existir, num ir e vir contínuo, em um encontro com o outro, com outros mundos e histórias. Esse encontro, porém, só é possível com uma atitude de abertura dos envolvidos, um querer, uma intenção em conhecer o outro e se mostrar para ele em uma relação de receptividade.

É, portanto, por meio das condições apontadas por Piaget - escala comum de valores, conservação dos acordos e reciprocidade entre os sujeitos participantes da interação - que a cooperação se faz presente também nas comunidades virtuais de aprendizagem, possibilitando que seus participantes se tornem efetivos habitantes

deste novo espaço que caracteriza, não apenas uma diferenciada forma de se relacionar com o outro, mas também uma nova forma de aprender.

5. ANÁLISE DE UM PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM EM EaD: O CURSO “FORMAÇÃO CONTINUADA EM EaD”

Os elementos teóricos apresentados e discutidos nos capítulos dois, três e quatro fundamentam o processo de análise realizado neste momento. À luz dos pressupostos da epistemologia genética e da teoria do agir comunicativo, analisou-se o processo comunicativo estabelecido durante o curso Formação Continuada em Educação a Distância, desenvolvido no Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ, com vistas a desvendar a possível presença da cooperação neste processo e, por conseguinte, analisar a influência desta na constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Para efeitos de organização, o capítulo foi dividido em subitens, sendo que o primeiro trata da apresentação do curso analisado, seus objetivos e algumas características do ambiente virtual no qual ele ocorreu; o segundo traz informações sobre os sujeitos participantes do curso; o terceiro apresenta a metodologia utilizada e no quarto é feita a análise do processo comunicativo estabelecido durante o curso que é apresentado na seqüência.

5.1 O curso Formação Continuada em Educação a Distância

O objeto da análise realizada neste trabalho é o processo comunicativo estabelecido durante o curso “Formação Continuada em Educação a Distância”, o qual foi elaborado pela Câmara de Educação a Distância da Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE com o objetivo de capacitar os professores que atuam nas instituições do Sistema ACAFE para o trabalho com EaD. O curso foi oferecido gratuitamente aos professores que atuam em instituições vinculadas a este

Sistema, ficando sob a responsabilidade de cada instituição a formação do seu corpo docente. A escolha deste curso deve-se ao fato de seu início ter coincidido com o momento em que a delimitação do problema e os objetivos desta pesquisa eram traçados, o que oportunizou que a participação da pesquisadora, como monitora nas discussões durante o curso, já considerasse algumas das intencionalidades aqui propostas.

No Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ o curso foi desenvolvido no período de 27 de agosto a 16 de dezembro de 2005, com carga horária de 60 horas divididas em seis módulos temáticos. No quadro abaixo são apresentados estes módulos, seguidos de seus objetivos:

Quadro 1: Apresentação detalhada do curso “Formação Continuada em EaD”⁶

Módulo	Objetivos do Módulo
1 - Conceitualização e Contextualização Histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Tornar o aluno capaz de se situar historicamente no contexto da EaD no Brasil, refletindo sobre a importância desse conhecimento na realidade; - Conhecer as diversas gerações de EaD, defendidas por autores renomados na área e que confirmam a importância do conhecimento histórico dessa modalidade de educação; - Conhecer os diversos conceitos de Educação a Distância, construídos historicamente e, especialmente, o que se compreende por educação aberta e a distância.
2 - Modelos e Políticas em EaD	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quem elabora as políticas para EaD, quais os recursos necessários para isso e conhecer práticas de sucesso nesta modalidade; - Reconhecer as políticas nacionais que norteiam a formulação e criação de cursos a distância e suas fragilidades e potencialidades; - Identificar a evolução e contribuição da EaD para a educação brasileira e suas perspectivas para as universidades; - Analisar os modelos de universidades que ofertam a modalidade EaD de ensino; - Traçar um quadro de suas possibilidades e de seus limites no campo da educação; - Caracterizar universidade virtual e analisar suas potencialidades para o ensino superior em Santa Catarina nos próximos anos.
3 – Aprendizagem e o uso das TIC's no processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que as concepções teóricas de aprendizagem incidem diretamente nas ações pedagógicas propostas como elementos mediadores de processos de aprendizagem; - Analisar práticas pedagógicas próprias, compreendendo que toda prática está expressa em uma teoria que a sustenta; - Incluir processos de aprendizagem e comunicação em rede, nas práticas pedagógicas, compreendendo a relevância da construção de atitudes e procedimentos de interação, cooperação, colaboração e autonomia; - Reconhecer -se (o professor e a professora) como mediador de processos de aprendizagem com o uso de tecnologias; - Compreender a incorporação dos recursos tecnológicos como meios possibilitadores da construção de conhecimentos e não somente como fontes de informação;

⁶ Quadro elaborado a partir do material criado para o curso Formação Continuada em Educação a Distância – ACAFE Virtual. Coordenação geral: KLEIS, Margarete Lazzaris. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Departamento de Educação a Distância. 2005.

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o papel e a função do professor como mediador de processos de aprendizagem em ambientes virtuais e presenciais.
4 – Produção de material didático impresso e on -line	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer algumas características do estilo apropriado para se escrever materiais impressos para EaD; - Identificar os elementos estruturais de um texto para EaD e suas funções didáticas; - Compreender a importância do uso de meios visuais em materiais impressos de EaD - Conhecer e analisar alguns artigos da nova lei do Direito Autoral; - Refletir sobre a utilização correta e adequada de citações nos materiais didáticos para EaD; - Conhecer alguns princípios de Web Design; - Analisar páginas Web à luz dos princípios estudados; - Entender as características básicas do Mozilla Composer; - Criar páginas para a Internet; - Aplicar os princípios de Web design estudados.
5 – Avaliação em Educação a Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se dos conceitos sobre avaliação em EaD; - Analisar as várias formas de aplicação das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino- aprendizagem; - refletir sobre a importância da interação professor -aluno no processo avaliativo; - Refletir sobre os processos de avaliação externa de projetos em EaD; - Conhecer processos de avaliação externa do Ministério da Educação, bem como os indicadores de qualidade para credenciamento em EaD.
6- Planejamento e gerenciamento de projetos em EaD	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância do planejamento para a educação a distância; - Conhecer genericamente os passos necessários para realizar um planejamento em educação a distância; - Conhecer alguns modelos de planejamento em EaD; - Compreender como estruturar um projeto de EaD; - Conhecer como se realiza a definição do público -alvo para um curso a distância; - Compreender como selecionar as mídias para cursos a distância; - Conhecer algumas estratégias pedagógicas que embasam as práticas em EaD; - Reconhecer a definição das estratégias de avaliação como um dos itens de um projeto de curso em EaD; - Conhecer aspectos conceituais sobre custos em educação a distância; - Classificar os diversos custos, facilitando assim a compreensão de seu comportamento e impacto no curso; - Identificar e mensurar os custos envolvidos no desenvolvimento de um curso a distância; - Conhecer os aspectos da gestão de projetos em EaD.

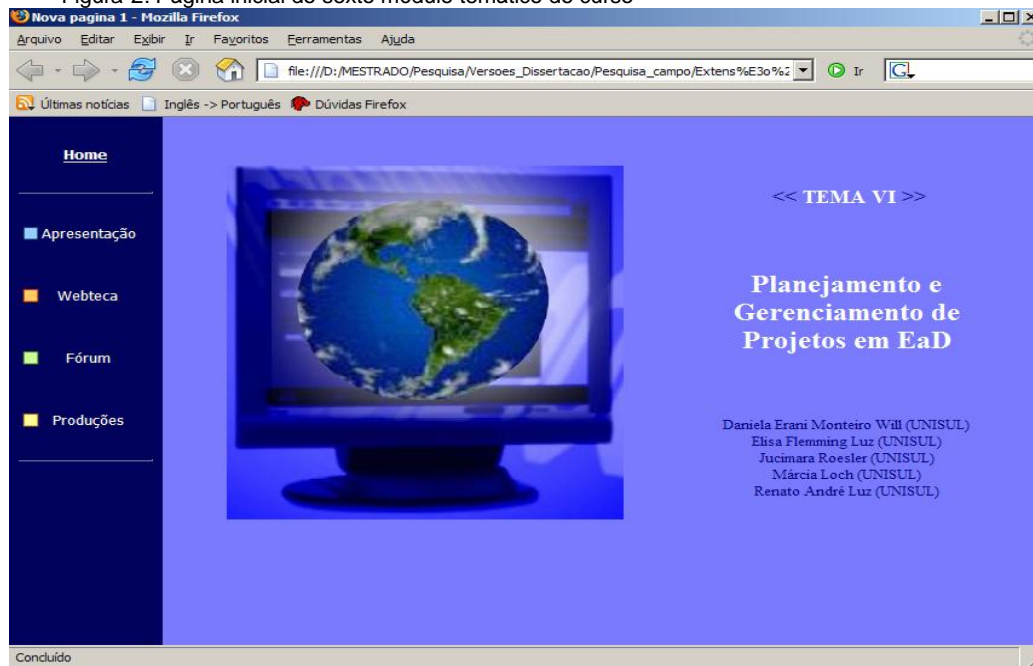
Tomando como referencial os objetivos propostos pelos módulos temáticos do curso e considerando a proposta metodológica para a Educação a Distância da UNERJ, a qual fundamenta-se em processos que oportunizem a interação entre os sujeitos que aprendem e ensinam de forma cooperativa, sendo as tecnologias usadas como recursos para que essa ação se efetive, a partir do material elaborado pela Câmara de EaD da ACAFE, a equipe do NEaD da UNERJ criou um ambiente virtual para o curso (ver figuras 1 e 2). Neste ambiente ocorreram todas as discussões e atividades do curso através de fóruns, *chats* e envio de produções, os quais foram propostos e orientados pela professora Dra. Suely Scherer,

coordenadora do NEaD, e por esta pesquisadora, buscando a formação dos professores participantes do curso de maneira coerente a toda proposta de EaD da instituição.

Figura 1: Página inicial do ambiente virtual do Curso



Figura 2: Página inicial do sexto módulo temático do curso

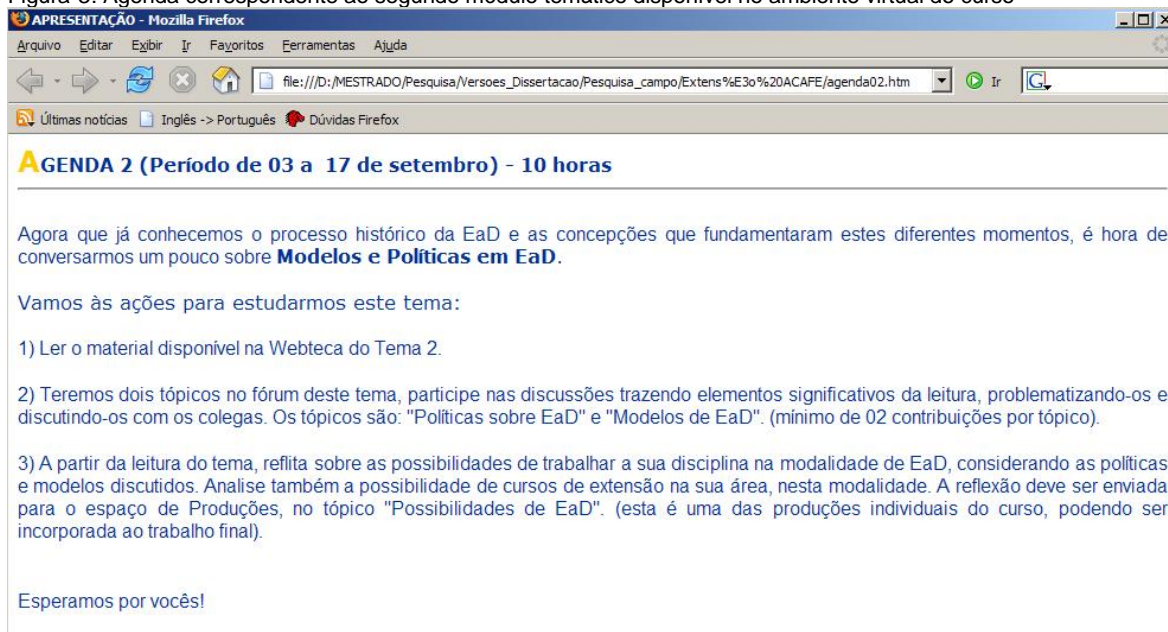


Ao reconfigurar o material do curso para ser disponibilizado no ambiente virtual e ao planejar e disponibilizar os espaços que seriam necessários para o desenvolvimento das atividades, partiu-se de uma metodologia que possibilitasse acompanhar o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos de uma maneira próxima, visto que ocorreram apenas dois encontros presenciais: de abertura e encerramento. Neste sentido, foram disponibilizados espaços que possibilitaram a comunicação e interação no grupo de maneira não hierarquizada, com a intenção de oportunizar o estabelecimento de um processo cooperativo de aprendizagem entre todos os envolvidos.

Desde o primeiro momento o material referente aos seis módulos temáticos já estava disponível ao grupo, no entanto, as propostas de trabalho eram disponibilizadas respeitando o cronograma do curso, não sendo substituídas, mas sempre mantidas abaixo da proposta atual. Esse movimento permitiu que, mesmo após o cronograma, as orientações e atividades pudessem ser retomadas, o que, de alguma forma, caracterizou o movimento de aprendizagem existente como um processo contínuo, com a definição apenas da data de finalização de todas as atividades do curso para que o processo de certificação dos concluintes pudesse ser realizado.

A organização das ações do curso se deu por meio de agendas periódicas, as quais foram divididas e propostas segundo os módulos temáticos (conforme figura 3). Em inúmeros momentos, o cronograma inicialmente traçado para o curso foi redesenhado, visando reaproximar alguns professores participantes que, no decorrer do curso, distanciaram-se deste processo.

Figura 3: Agenda correspondente ao segundo módulo temático disponível no ambiente virtual do curso



A pesquisa foi desenvolvida a partir do uso de algumas tecnologias disponibilizadas neste ambiente virtual, explorando seu potencial comunicativo, sendo este o local onde ficou registrada a comunicação estabelecida entre os sujeitos durante o curso. Esses registros, junto com informações coletadas através de questionário e de contatos por e-mail, associados ao estudo de teorias já construídas, se constituem nos dados que serão utilizados para a análise proposta.

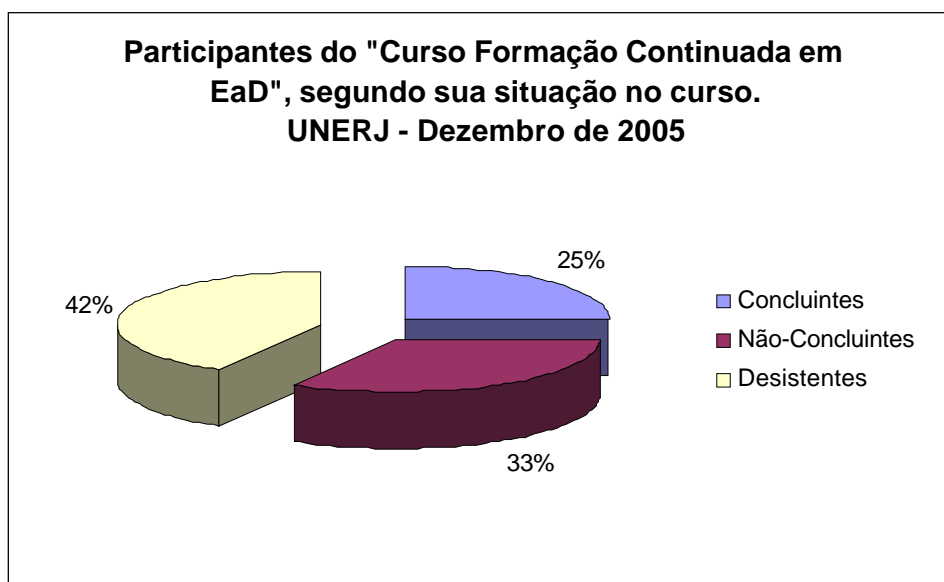
5.2 Os sujeitos da pesquisa

Como sujeitos desta pesquisa foram tomados os professores participantes do curso Formação Continuada em Educação a Distância. Inscreveram-se no curso 36 professores da instituição, dos quais nove oriundos do Centro de Educação e Letras, 11 do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas e 16 do Centro de Tecnologia e Artes, não havendo nenhum critério para seleção dos participantes. Dentre estes, apenas

nove concluíram o curso – coincidentemente, três professores de cada um dos centros acadêmicos acima apresentados.

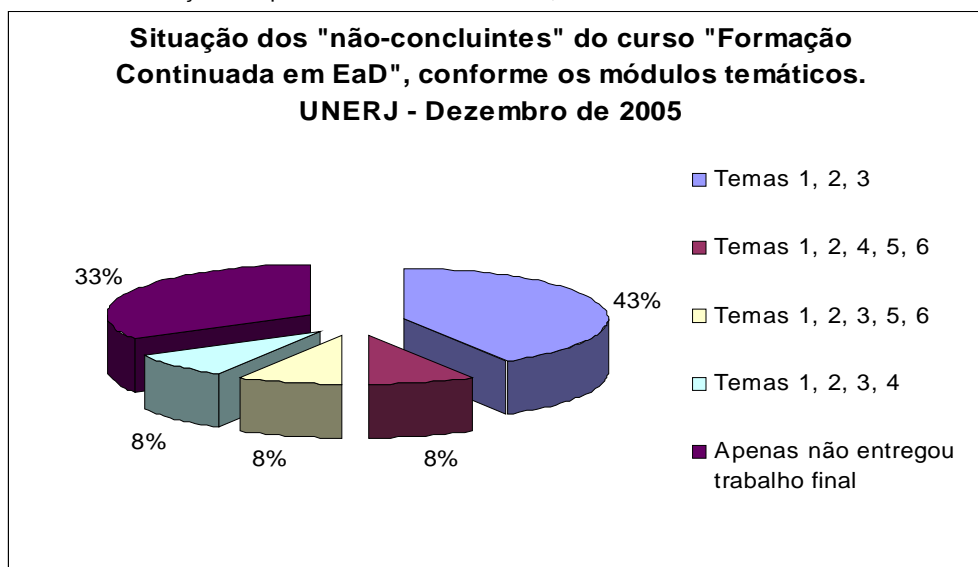
Como concluintes foram considerados aqueles que receberam a certificação oferecida pelo curso, sendo necessário que para tal tivessem desenvolvido todas as atividades propostas durante o curso de modo satisfatório e realizado a entrega do trabalho final, que consistia na elaboração de uma proposta de trabalho para uma disciplina na modalidade de EaD. Além destes, situamos os demais participantes do curso como “não-concluintes” e “desistentes”. Na seqüência temos a situação dos trinta e seis participantes divididos na classificação adotada:

Gráfico 1: Participantes do curso “Formação Continuada em EaD”, segundo sua situação no curso



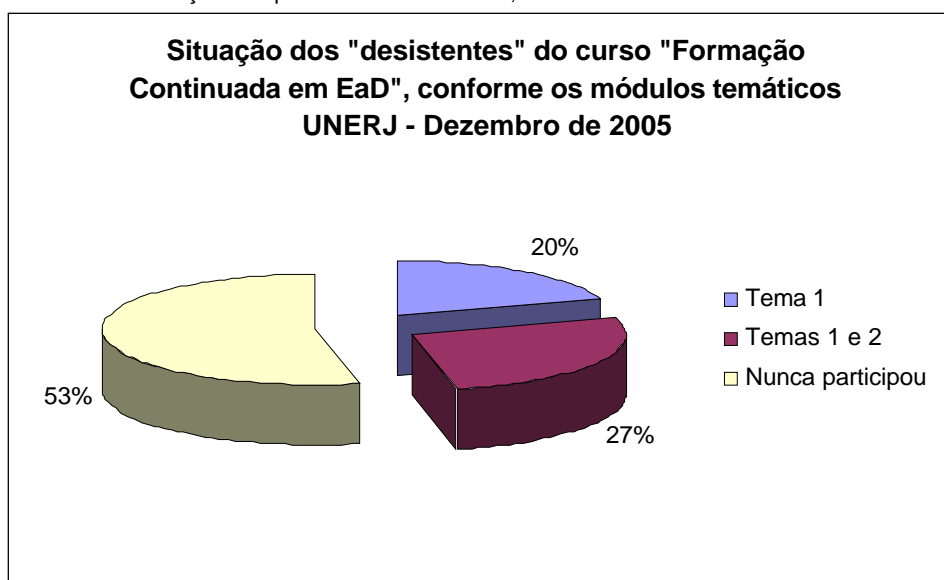
Considerando que o curso estruturalmente se encontrava dividido em seis módulos temáticos, foi a participação em, pelo menos, três módulos (independente de quais) que caracterizou os professores “não concluintes” do curso. Nesta situação encontram-se os doze professores que desenvolveram as atividades propostas da forma apresentada no gráfico seguinte.

Gráfico 2: Situação dos professores não-concluintes, conforme os módulos temáticos do curso



Dentre os desistentes, encontram-se os professores que participaram do curso durante dois módulos ou menos, havendo entre estes também aqueles que se inscreveram, mas nunca participaram.

Gráfico 3: Situação dos professores desistentes, conforme os módulos temáticos do curso



Considerando que apenas as ações propostas pelo curso não permitiriam uma caracterização mais aprofundada dos professores participantes, estes

receberam, via e-mail, um questionário que se diferenciou a partir de sua situação no curso (ver anexos I, II e III)

Partindo dos pressupostos dos estudos de Piaget de que para haver um processo cooperativo faz-se necessário que existam valores comuns, reciprocidade e conservação dos acordos realizados e considerando que a constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem é possível a partir do interesse pessoal de cada um dos sujeitos participantes de um curso na modalidade de EaD, seríamos contraditórios se considerássemos neste processo de análise as contribuições deixadas pelos professores participantes que, aparentemente, não se envolveram o suficiente com o curso a ponto de comprometer-se com a coletividade. Todavia, também é interessante analisar as justificativas apresentadas por estes para sua não participação neste processo.

Dentre os 16 professores considerados desistentes, apenas seis (37,5%) responderam ao questionário. Destes, três dedicam-se exclusivamente à docência e outros três, além da docência, desenvolvem atividades de coordenação de departamentos em instituições de ensino, tendo o tempo médio de 13 anos de atuação no ensino superior. Apenas um destes professores já havia participado anteriormente de um curso na modalidade de EaD, estando o interesse deste e dos demais em participar do curso, de modo geral, relacionado à busca de conhecimento de novas tendências para a educação superior, ao interesse em desenvolver aulas nesta modalidade em suas disciplinas e à flexibilidade para o desenvolvimento das atividades propostas.

Apesar do interesse inicial, diferentes justificativas são apresentadas para desistência do curso por estes professores. Dentre as seis possíveis causas apresentadas no questionário, a falta de tempo e a conseqüente dificuldade em

conciliar o curso com outras atividades, foram assinaladas como primeiras causas pela maioria dos participantes. Considerando o papel do aluno em EaD, possivelmente estes participantes tiveram dificuldade na gestão de seu tempo e, quando deram-se conta do trabalho e tempo necessários, priorizaram a outros compromissos e adiaram a participação no curso.

Partindo da premissa de que o objeto da análise deste trabalho se encontra no processo comunicativo estabelecido durante o curso, serão considerados sujeitos da pesquisa os 21 professores que se encontram na classificação de concluintes e não concluintes, sendo a comunicação estabelecida entre estes o objeto da análise realizada .

Da mesma forma que aos “desistentes”, também foi enviado a estes 21 professores participantes, um questionário para coleta de informações indisponíveis no ambiente virtual. De todos os questionários enviados, tivemos retorno de 16 (76%) e é a partir destas informações que são caracterizados estes professores.

Destes 16 professores, cinco dedicam-se exclusivamente à docência no ensino superior e 11, além da docência, atuam em outras funções relacionadas à sua formação específica como, por exemplo, consultores na área de gestão empresarial e arquitetos autônomos. O tempo de atuação destes profissionais no ensino superior é bastante diferenciado, variando entre um tempo mínimo de dois anos até 20 anos de atuação.

Com relação à participação em cursos na modalidade a distância, a maioria do grupo teve neste curso sua primeira experiência, sendo que somente três professores já haviam participado de cursos nesta modalidade anteriormente. Quando questionados sobre os motivos que os levaram a se inscreverem neste curso, a maioria apresenta como critério principal a curiosidade em conhecer mais

sobre a educação a distância e suas possibilidades metodológicas e tecnológicas, a fim de incorporá-las no desenvolvimento de suas aulas.

O tempo dedicado pelos participantes para o desenvolvimento das atividades propostas diferenciou-se bastante, tendo a maioria – 10 participantes – dedicado cinco ou menos horas de trabalho na semana para o curso. Segundo estes participantes, a flexibilidade desta modalidade permitiu que as atividades fossem desenvolvidas tanto de forma planejada, em momentos previamente definidos, como também nos intervalos entre um compromisso e outro, o que é considerado por eles como um aspecto positivo.

Apesar desta flexibilidade, dentre os “não-concluintes”, a maioria apresenta a falta de tempo e dificuldades relacionadas a esta como uma das principais causas da não conclusão do curso. Neste sentido, chegam a refletir inclusive sobre a necessidade de uma postura diferenciada do aluno nesta modalidade, uma vez que a mesma flexibilidade que favorece a alguns, pode se tornar um problema àqueles que têm dificuldades de administrar o tempo entre os diferentes compromissos assumidos. Quando houve esta dificuldade, segundo alguns relatos, as atividades do curso sempre eram deixadas “para depois”, o que fez com que elas se acumulassem de tal forma que a conclusão do curso não fosse mais possível.

Mesmo com as diferenças apresentadas, estes 16 professores acreditam que, a partir da experiência resultante deste curso, podem agora afirmar que é possível a aprendizagem na modalidade a distância. Para que esta ocorra, compreendem como fundamental a este processo, que o aluno tenha abertura para o novo e desenvolva a autonomia. É necessário também que seja estabelecido um processo de comunicação que possibilite a superação da distância física e oportunize a cada participante sentir-se próximo e acompanhado pelos demais.

Estas questões são apresentadas de maneira aprofundada no momento da análise do processo comunicativo estabelecido por estes participantes durante o curso. Todavia, neste momento podemos antecipar que, mesmo que a cooperação não se tenha feito presente durante o curso e que a comunicação estabelecida não tenha contemplado os elementos necessários à ação comunicativa, a compreensão da necessidade destes elementos para processos na modalidade em EaD já é observada como necessária pelos participantes. Esta constatação do grupo, de alguma forma enfatiza a importância de estudos nesta área para que processos na modalidade a distância possam superar compreensões culturais e historicamente construídas em detrimento de seu reconhecimento como a possibilidade de um aprender multifacetado, polissêmico, e, principalmente cooperativo e compartilhado em sua essência, conforme Medeiros e Medeiros (2003).

5.3 Conexões metodológicas para o entendimento da pesquisa

A presente pesquisa teve como fundamento metodológico os pressupostos da pesquisa qualitativa, uma abordagem que exige que “o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49). A escolha desta metodologia deve-se ao fato dela trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2004, p.21), os quais perderão seu real sentido se reduzidos a variáveis numéricas, preponderantes em método quantitativo.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, sendo este concebido pela pesquisadora na mesma perspectiva de Merriam (apud BOGDAN e BIKLEN,

1994, p. 89), que o define como uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Na medida em que a pesquisa foi realizada e o tema de estudo foi melhor conhecido, ocorreu a escolha de estratégias para a continuidade do trabalho e a delimitação do foco de análise deste.

Lüdke e André (1986) caracterizam um estudo de caso a partir de algumas ações que consideram como definidoras deste tipo de estudo. Estas autoras afirmam que um estudo de caso visa à descoberta, enfatiza a interpretação dos dados no contexto em que estes são coletados, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, utiliza-se de diversas fontes de informação, procura apresentar posicionamentos distintos presentes numa mesma situação social, utilizando-se para tal de “uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (Ibd., p.20).

Para a coleta dos dados fez-se uso da técnica de observação participante⁷, sendo estabelecido contato direto entre a pesquisadora com os sujeitos e processos aqui analisados, com a intenção de “obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2004, p.59). A opção por este tipo de técnica deve-se à proximidade possível entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, o que contribui para que a compreensão dos fatos possa ocorrer na perspectiva dos sujeitos que compreendem este estudo.

Com a preocupação de evitar que a inserção no grupo provocasse alterações nos modos de agir deste, a pesquisadora assumiu-se como “participante total”,

⁷ A pesquisa se caracteriza pelo uso de técnica da observação participante e não como pesquisa - ação pelo fato de que seus objetivos foram estabelecidos posteriormente ao início do curso “Formação Continuada em EaD”. Assim, apesar da participação constante da pesquisadora no curso, suas intervenções não tinham como intenção atingir os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, mas apenas cumprir sua função como monitora do curso.

opção esta que implica que o observador não revele ao grupo sua “verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo. O que ele busca com isso é tornar-se um membro do grupo para se aproximar o mais possível da perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.28).

Após o período de observação, na busca de informações sobre os participantes não evidenciadas neste processo, utilizou-se também da aplicação de questionário. Por meio das respostas obtidas nestes é que foi possível a caracterização dos professores participantes do curso, apresentada no item anterior. A articulação das informações obtidas por meio dos questionários com as contribuições deixadas no ambiente virtual, em alguns momentos, também favoreceu a compreensão de algumas ações que não haviam sido compreendidas apenas na perspectiva de observadora participante.

Para realizar a análise do processo comunicativo estabelecido durante o curso “Formação Continuada em EaD” optamos pela filosofia interpretacionista. A escolha desta filosofia deu-se pelo fato de que o interpretacionismo, segundo Thomas A. Schandt (apud SCHERER 2005, p.42), ao assumir um conhecimento epistemológico de entendimento “considera o entendimento como um processo intelectual por meio do qual um conhecedor (o pesquisador como sujeito) ganha conhecimento sobre um objeto (o significado da ação humana)”. Partindo do pressuposto de que a cultura necessita de processos de interpretação e não de explicações causais, esta filosofia tem como objetivo a compreensão do complexo mundo da experiência vivida a partir do ponto de vista dos que a vivem, sendo de responsabilidade do pesquisador elucidar o processo de construção de significados, esclarecendo como estes são incorporados à linguagem e às ações dos atores sociais que constituem o campo da pesquisa.

Nesta perspectiva, para que o significado que o pesquisador atribui a um determinado objeto seja considerado original da ação, é necessária a utilização de estratégias que permitam que ele se afaste de seu arcabouço histórico de referência, todavia, mantendo-se próximo do contexto em que a ação ocorre. A escolha das estratégias aqui adotadas exigiu um conhecimento mínimo para que fosse possível fazer a análise do problema da forma mais abrangente possível, sem ignorar nenhuma pista.

Assim, em um primeiro momento, foram feitos estudos e análises de referenciais que apresentavam discussões relacionadas a compreensão da ação comunicativa e da cooperação como elementos necessários ao processo de aprendizagem na modalidade a distância, a mudanças nas relações sociais decorrentes do advento da cibercultura e a própria constituição de comunidades em diferentes contextos, enfatizando suas características e elementos essenciais.

Durante os estudos teóricos, foram selecionadas como categorias de análise: equilíbrio das trocas, reciprocidade e entendimento mútuo para caracterizar e compreender a cooperação num processo de aprendizagem na modalidade de EaD. Cabe ressaltar que a escolha destas categorias não foi previamente definida, mas deu-se na medida em que os estudos teóricos foram aprofundados. Durante estes estudos observou-se que estas categorias permeavam as discussões em seus diferentes contextos, o que evidenciou a importância de uma análise mais detalhada destas para a delimitação de possíveis respostas ao problema aqui pesquisado.

A partir destas categorias buscou-se a interpretação dos significados que permearam as mensagens deixadas pelos participantes não apenas do ponto de vista da pesquisadora, mas dos próprios participantes. O encontro destes significados permite a visualização de elementos que possibilitarão reflexões acerca

da maneira pela qual a cooperação se faz presente no processo comunicativo de um curso na modalidade a distância, considerando sua influência na constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem.

5.4 O encontro com a cooperação nas contribuições do grupo: possibilidades de constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Considerando os elementos que podem caracterizar o estabelecimento da cooperação nos processos de aprendizagem apresentados nesta pesquisa, retomamos, neste momento, o processo comunicativo estabelecido durante o curso Formação continuada em EaD. Nesta retomada buscamos articular os estudos teóricos realizados com fragmentos de contribuições constituintes da comunicação entre os participantes em diferentes momentos do curso, verificando por meio das categorias de análise selecionadas, como a cooperação se fez presente neste processo. As constatações e reflexões decorrentes desta análise serão fundamentais para compreendermos a relação possível entre aprendizagem, cooperação e a constituição de uma comunidade virtual em um curso na modalidade de educação a distância.

5.4.1 O equilíbrio das trocas

Esta categoria de análise é compreendida, a partir dos estudos de Piaget, como elemento fundamental para o estabelecimento de um processo cooperativo. Sendo definido pelas “características do estado no qual os interlocutores se encontrarão de acordo ou intelectualmente satisfeitos” (PIAGET, 1973, p.108), é por

meio do equilíbrio das trocas que a coordenação de pontos de vista e a chegada a um consenso não coagido se tornam possíveis.

A existência de uma escala comum de valores, neste sentido, possui significativa importância, haja vista que é a partir dela que os sujeitos da ação comunicativa podem se compreender sobre o sentido das palavras que empregam e sobre a definição das noções que constituem estas significações. Compreendida desta forma, esta escala tem como um de seus princípios a necessidade de apresentar “certo número de proposições fundamentais colocando estas noções em relação, admitidas por convenção e às quais x e x' possam referir-se em caso de discussão” (PIAGET, 1973, p.108).

Partindo da premissa de que se não há um acordo o equilíbrio não é possível, além dos valores envolvidos se encontrarem em uma escala comum, faz-se necessário que estes estejam em condições de igualdade. São estas condições que garantem a conservação de proposições já reconhecidas e o estabelecimento de acordos sobre os valores reais em discussão, permitindo o retorno às validades reconhecidas anteriormente.

O equilíbrio das trocas encontra-se, portanto, “subordinado a uma situação de cooperação autônoma, fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros(...)” (PIAGET, 1973, p.110). Diferencia-se de uma simples troca espontânea pelo fato de que a liberdade presente nas relações estabelecidas não se caracteriza como um *laissez-faire*, mas sim como um processo regido por normas coletivamente construídas e que orientam um grupo. Desta forma, o equilíbrio das trocas se caracteriza pela superação da idéia de um sistema constituído por simples regulações e passa a comportar essencialmente um sistema de normas.

Ao considerar que as produções resultantes das trocas são reguladas pelos princípios de reversibilidade e conservação, a existência do equilíbrio nestas, conforme Piaget, se caracteriza necessariamente pela presença de uma das três normas abaixo apresentadas:

a) as proposições de um podem corresponder simplesmente às de outro, de onde um agrupamento apresentando a forma de uma correspondência termo a termo entre duas séries isomorfas de proposições; b) as de um dos parceiros podem constituir o simétrico das proposições do outro, o que supõe seu acordo sobre uma verdade comum (do tipo a) justificando a diferença de seus pontos de vista (...); c) as proposições de um dos parceiros podem completar simplesmente as do outro, por adição entre conjuntos complementares (1973, p.112).

Compreendendo as proposições como atos comunicativos que constituem em seu conteúdo a comunicação de uma ação realizada pelo sujeito que comunica (PIAGET, 1973), ao analisar estas em diferentes momentos do curso objeto de análise desta pesquisa, observamos que o equilíbrio das trocas esteve presente praticamente em todo o processo.

Inicialmente, no desenvolvimento das atividades propostas para o primeiro módulo temático do curso, a presença destas normas pouco pode ser observada na comunicação estabelecida pelo grupo. A proposição manifestada por um determinado participante não era considerada pelos demais, resultando em contribuições desarticuladas e que manifestavam idéias isoladas, não demonstrando a busca de um consenso de idéias. A seqüência de contribuições⁸ a seguir evidencia a ausência desta articulação entre os participantes.

⁸ Todas as contribuições que serão apresentadas e analisadas neste trabalho terão apenas as iniciais de seus autores expressas. No caso da citação de nomes de outros participantes no corpo da mensagem, estes também serão substituídos apenas pela inicial. Esta modificação tem como objetivo preservar a identidade dos participantes do curso e evitar possíveis constrangimentos a estes.

Assunto: RE:Um pouco de história e EaD...
Data: 29/08/2005 00:29:28

Autor(a): M. F. -

Fazendo uma leitura inicial dos textos verifiquei que existe uma discrepância de datas no que tange a Terceira Geração de EAD, onde o texto nos relata que esta geração abrange o período de 1985 a 1995 e é caracterizada pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), especialmente da Internet.

Acredito que ouve alguma confusão neste sentido, visto que a disseminação da Internet através da RNP nas IES brasileiras é datada de 1995.

Esta geração de EaD foi mais caracterizada pelo uso de computadores mas sem a Internet, nas redes locais universitárias e/ou através de mídias de armazenamento, tais como CD-ROM, disquete entre outras.

Assunto: Interatividade
Data: 29/08/2005 09:02:27

Autor(a): J. B. N. C. -

A seguinte frase de Peter Drucker me fez pensar: "a Educação a Distância não representa uma metodologia de ensino, mas uma modalidade que não exclui nem substitui a modalidade de educação presencial". Será que é isso mesmo? Será que o ensino à distância "não exclui nem substitui a modalidade de educação presencial"? Parece que tanto quanto possível, não deve excluir nem substituir. Mas a história mostra que substituiu e continua substituindo. Se isto deve continuar a ser assim, é outro assunto. Quantas pessoas fizeram (fazem?) cursos inteiros por rádio, por correspondência, ou, ainda hoje, como o Instituto de Ensino Luis Flávio que dá curso inteiro à distância somente por teleaulas via satélite, apesar dos alunos poderem enviar perguntas por escrito ou por telefone! Claro que a interatividade de hoje quase elimina a distância. Quase. Falta o calor!

Assunto: RE:RE:Um pouco de história e EaD...
Data: 29/08/2005 15:10:51

Autor(a): G. C. -

Apesar de ter feito uma breve leitura somente no item 3.1, confesso que de certa forma fui "empurrado" para dentro do forum por uns pensamentos que quero compartilhar. O que quero expor e que penso ser uma questão de reengenharia, muito discutida nos anos 80/90 principalmente nas indústrias, porém, muito criticada, tem trazido ótimos resultados quando bem aplicada, e falo isto pois nesta época era um profissional da iniciativa privada e muito participei deste processo. Sabe-se que a reengenharia, resumidamente, é um método em que as organizações se conscientizaram da necessidade do "redesenho do processo" em que sugere a quebra de regras implícitas e das formas de gestão criando um novo design do trabalho. Portanto penso que estamos diante de uma proposta de reengenharia pedagógica e pessoal! Sinceramente e talvez pelo meu "feeling" de administrador, é isso que penso dessa "nova" era o EaD na educação. Abraços
G.

Esta postura inicialmente apresentada pelos participantes demonstra um comportamento predominantemente individualizado, não havendo uma efetiva preocupação em como o grupo poderia, coletivamente, chegar a novos conceitos, mas em como cada um faria isso. Todavia, há uma preocupação em que os outros entendam o que está sendo dito. Na contribuição de G.C., por exemplo, na ausência de uma escala comum de valores no grupo, há a preocupação em explicar o significado do termo *reengenharia* para que sua compreensão fosse possível pelos outros participantes no contexto da proposição por ele manifestada.

Por concordar com a idéia de Becker (2001) de que o ato pedagógico assume significado na medida em que as relações do processo de ensino e aprendizagem são ampliadas, buscou-se investir nestas. Neste sentido, as intervenções realizadas pela professora do curso e por esta pesquisadora, buscaram retomar elementos presentes nas proposições já manifestadas por alguns participantes, objetivando desencadear no grupo a percepção da importância das contribuições existentes para o processo de aprendizagem coletivo. Isso pode ser observado na contribuição abaixo, onde a professora intervém, comentando não apenas as proposições dos três alunos anteriormente apresentadas, mas todas aquelas até então manifestadas

Assunto: articulando Autor(a): PROFa. S.S. - Data: 30/08/2005 15:24:55

Olá!!!

Percebo que aos poucos o grupo começa a chegar e participar da aula. É isso aí, são tempos, espaços e construções diferentes. Vamos discutir um pouco mais as questões levantadas...

O "E." comenta inicialmente que as tecnologias são um meio, necessário para pensarmos a educação hoje, e que o grande mobilizador do processo, seja presencial ou a distância, é o professor. Ele nos traz o conceito de "animador", tentando compreendê-lo, temos de pensar o que é animar um grupo de alunos para a aprendizagem. E pensem mais, como o professor atuou em cada momento histórico da EaD? Ele atuou dialeticamente? Ele possibilitou reconstruções? Vamos retomar a história da EaD sob este aspecto?

E falando em papel do professor, o "N." acrescenta que para utilizar a EaD, não basta querer, "é preciso querer e desenvolver a habilidade para realizá-la"... E o "J." lembra bem, que não basta tecnologias para tornar eficaz, flexível e possível a EaD, mas aliado a isto é necessário existir profissionais bem preparados para usar estas tecnologias, convencidos da utilidade das mesmas no processo de educação, seja presencial, ou a distância.

No sentido histórico, o "M." nos traz a preocupação com a terceira etapa, que ele tem razão, no Brasil, aconteceu tardiamente o acesso à internet, por volta de 1995. Mas no mundo, em experiências, principalmente em Universidades do Canadá, elas iniciaram em meados da década de 80, por isso, hoje, estão é um país com os melhores trabalhos envolvendo EaD e comunidades virtuais de aprendizagem.

E por falar em diferenças, o "N." ainda traz a questão: "A EaD não exclui nem substitui a modalidade de educação presencial"? Talvez para compreendermos o sentido da mudança que ocorre com as possibilidades de EaD, tenhamos que pensar na reengenharia trazida pelo "G.", ou seja, não abandonamos uma modalidade para iniciarmos outra, o que buscamos é a articulação entre os dois espaços, é uma reengenharia da educação superior, e quicá de outros níveis. Com certeza, há mudanças, transformações, mas não exclusão... Temos de pensar na dimensão do terceiro incluído, não só presencial, nem só o EaD, mas a bimodalidade, que resulta em uma terceira possibilidade de educação, considerando o melhor em cada uma das modalidades.

Quanto a questão deixada pela "H.", vamos pensar: como ocorre a aprendizagem? A "T." traz Masetto, lembrando que toda aprendizagem, "para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz", e o "E." fala da necessidade de ser útil, além de significativo. E então, como isso foi pensado em toda esta história da EaD no Brasil e no mundo? E hoje?

Vamos pensar? Afinal, Diante do processo histórico da EaD no Brasil e no mundo, como podemos pensar a Educação a distância?
Abraços!

Além de articular as contribuições deixadas pelos participantes na tentativa de provocá-los para um agir comunicativo, a intervenção da professora evidencia a importância do papel do professor em processos na modalidade de EaD. Nesta intervenção temos clara a preocupação da professora em desafiar o grupo para a construção de novas aprendizagens a partir dos saberes já construídos, utilizando-se da pergunta para provocar a reconstrução destes e a criação coletiva de novos conhecimentos.

Ao perceber a articulação realizada pela professora em sua intervenção, muitos participantes passaram a também estar mais atentos às contribuições de outros colegas. Com este movimento tivemos o início do estabelecimento de um processo de comunicação cooperativo, haja vista que as normas necessárias a existência do equilíbrio das trocas começaram a existir. Cabe ressaltar que estas em nenhum momento foram impostas, mas constituídas a partir da necessidade do próprio grupo.

Apesar de inicialmente as contribuições apresentarem apenas proposições correspondentes às de outros participantes, remetendo-se a elas para evidenciar a existência de mais pessoas pensando da mesma forma – proposições correspondentes - , na medida que o curso avançou a comunicação entre os participantes teve suas características egocêntricas superadas por uma postura de troca, efetiva discussão, aprendizagem. O início deste processo pode ser observado nas contribuições de J.A.G. e G.C. abaixo apresentadas:

Assunto: [Re-engenharia pedagógica e pessoal](#)
Data: 31/08/2005 10:20:49

Autor(a): J. A. G. -

Bom dia, colegas.
Vejo que o fórum está bem frequentado. Bem, quantitativa e qualitativamente. Quero fazer um comentário a partir da observação do G. de que EaD se constitui numa reengenharia pedagógica e pessoal. Reengenharia significa repensar a partir das raízes, da base, reconstruindo toda uma estrutura ou processo. Concordo com a expressão principalmente no que se refere aos meios,

estratégias, elementos da estrutura e do processo de ensino e de aprendizagem, entre os quais se incluem, de forma destacada, os elementos espaço e tempo. No entanto, a meu ver, a EaD realça conceitos de ensino e aprendizagem válidos igualmente na educação presencial como por exemplo: o aluno como centro do processo, deslocamento do foco professor -que-ensina para aluno-que-aprende, conhecimento como produção pessoal com base na interação do aprendiz com o meio e com o conhecimento já elaborado, sob mediação... Penso que, nesses aspectos, a EaD não faz re-engenharia radical.

Gostei da idéia de que EaD é uma re-engenharia pessoal. O aluno precisa rever seu processo de aprender. Nesse ponto vejo um obstáculo a ser superado: se a educação presencial, hoje, propõe e exige uma nova postura do aluno, mais ativa e participativa, a EaD não existe sem isso. E nós, professores, sabemos que essa mudança de postura, de atitude, é, em si mesma uma grande aprendizagem.

Valeu.
Um abraço.
J. G.

Assunto: RE:RE:(re)pensando e refletindo algumas questões
Autor(a): G. C. - Data: 01/09/2005 16:29:13

Ola colegas,

Ainda não terminei de ler todo o texto, nada contra ao mesmo que está ótimo, porem sinto-me mais a vontade em ler as opiniões dos colegas e isto acho que está gerando umas "mudanças". Aliado a estas, também algumas inquietações, com relação a EaD, conhecimento e inclusão.

No primeiro momento vejo que estamos pesquisando várias fontes no sentido de vivenciar através dos tempos o processo de EaD e se possível praticá-lo, e estamos praticando e sentindo "na pele" suas facilidades e dificuldades seja individual ou em grupo, nós "cursandos". Nós podemos nos amparar em dados quantitativos e qualitativos através dos tempos, da história de autores e expor, discutir, avaliar conhecer e aprender. Enfim podemos dizer que somos "privilegiados" neste processo. Entretanto tendo em vista que a base da educação está na informação e no conhecimento, qual o meio mais rápido para atingir este caminho? Sabe-se que não basta só ensinar, entendido aqui como "transmissão de conhecimento e informações" mas deve-se educar que é "fazer algo visando a melhor integração individual e social" (Aurélio, 1989). Parece que um dos maiores desafios, talvez, é vencer as dificuldades do "isolamento" através da EaD, isto é, a exclusão do aluno da turma que sempre o tem apoiado e ajudado nas dificuldades, vencendo ou não, mas sempre juntos. Sei também que a EaD não se fundamenta no estudo solitário, mas como conviver com este conhecimento e estas experiências se somos "dominados" pelos recursos tecnológicos?

G.

Uma mudança aparentemente insignificante, mas que pode trazer diferenciais ao grupo e presente ainda nas contribuições acima, encontra-se no simples ato de "cumprimentar" e "despedir-se" dos colegas no momento em que uma contribuição é deixada, o que antes não ocorria. A presença desse tipo de atitude pode ser compreendida como a demonstração da preocupação com e do reconhecimento do outro neste processo, evidenciando o início do estabelecimento de possíveis vínculos no grupo. Neste sentido, concordamos com Valentini e Fagundes (2005, p.40) ao afirmarem que "o estabelecimento de vínculos por meio da atividade

comunicativa é um dos aspectos do processo de aprendizagem, favorecendo a constituição dos grupos de interação e a construção do conhecimento”.

Na contribuição de G.C. temos manifestado explicitamente o desejo e a inquietação provocados pelas contribuições dos colegas, os quais, conforme próprio relato, o tem provocado mais do que a própria leitura sugerida para fundamentar as discussões. Este fato demonstra a abertura de G.C. para com o outro, a qual é fundamental para o estabelecimento de um processo cooperativo, uma vez que se o sujeito não está aberto ao encontro com o outro, a se expor, a expor as suas proposições, ele não possibilita que o outro aprenda com ele, inviabilizando assim um processo comunicativo de trocas equilibradas.

Algo interessante de ser observado em um dos fragmentos acima apresentados é a incorporação do movimento da pergunta nas proposições dos participantes, a qual dá abertura ao outro, à continuidade da discussão e possibilita a construção de um pensar mais elaborado. Soares (2001, p. 53), ao discutir a importância da pergunta ao processo de aprendizagem, ressalta a necessidade de esta ser compreendida como o “elemento que desencadeia o pensamento e desafia a resposta, em lugar da resposta que encerra, conforma e acomoda o processo mental (...)”.

É esta compreensão que também revela, de alguma forma, o sentimento de pertença de um sujeito a um grupo, demonstrando indícios da possível formação de uma comunidade. Segundo Palloff e Pratt (2002, p.62),

sempre há um participante que tenta fazer com que as coisas continuem e acontecer quando a discussão esfria, assim como há outro que sempre tenta mediar conflitos ou que busca outros participantes quando estes estão ausentes da discussão há alguns dias.

Essas tentativas foram percebidas em diferentes momentos do curso, tendo como elemento comum a pergunta – seja como forma de retomar ou continuar a discussão, seja como auto questionamento ou ainda por meio de simples convites. Este movimento pode ser observado nas contribuições abaixo, sendo enfatizado nos fragmentos destacados:

Assunto: RE:Pensando as questões que aqui começam a surgir....

Autor(a): D. M. - Data: 06/09/2005 16:46:49

Prezados colegas

Li o primeiro texto sobre "Legislação específica para a EaD" e algumas questões estão me inquietando:

- 1) É preciso refletir sobre a palavra REFORMA, pois a nossa educação vive de reformas.
 - 2) A legislação mostra uma salada de palavras que ao invés de ajudar a elucidar a educação ainda vem torná-la mais confusa, pois vejamos: leis, portarias, decretos, resoluções, pareceres e minutas (estão no texto). Qual é a hierarquia destas palavras dentro do contexto de prioridade para a educação? Qual o objetivo deste conjunto de palavras?
 - 3) Se a educação presencial é onerosa para o acadêmico, como oferecer uma educação a distância se ela é mais cara? Será que há mercado para sua ampliação?
 - 4) A UNERJ como Instituição atende os dez critérios dos indicadores de qualidade? Se existem estes critérios, são feitas reflexões contínuas com a comunidade acadêmica?
- Pautada nestas inquietações quero socializá-las com vcs. Vou pesquisar estas palavras que me inquietam.

D.

Assunto: Pegando um gancho

09/09/2005 09:48:19

Autor(a): J. A. G. - Data:

Bom dia, gente.

Lendo o material desta parte do nosso estudo, me parece que não é por falta de legislação e de normas que a EaD não funciona. Aliás, não é por falta de normas e leis que a educação brasileira tem seus grandes problemas. Boa educação, a meu ver, parte, antes de tudo, de vontade política, de posturas éticas e de competência profissional. Assim, uma IES que não faz boa educação presencial, também não fará boa educação a distância; se o conhecimento é tratado como mercadoria e o ensino como mero negócio, até o rigor da lei, como lembra o "M.", não surtirá efeito. E a EaD será mais uma opção no lucrativo mercado em que está se transformando a educação, e neste sentido, concordo com a Giovana. A Lei pode, de alguma forma, garantir uma certa qualidade formal à EaD, o que é importante; mas a Lei não garante a aprendizagem, a qualidade pedagógica e política. Algumas experiências que tenho com EaD me mostram que aula presencial ou não presencial têm certos ingredientes fundamentais exatamente iguais: planejamento, intencionalidade clara, presença atenta e amorosa - no sentido freireano da palavra -, atenção e uma palavrinha a todos, relevância e pertinência dos temas focados... e isso vale em qualquer espaço/tempo/meios nos quais e com os quais fazemos EDUCAÇÃO... Ou estarei equivocada?

Um abraço.

J. G.

Assunto: Professor no ambiente virtual e presencial

Autor(a): J. B. N. C. - Data: 20/09/2005 23:01:06

Boa noite, colega!

Papel do professor no ambiente virtual e no ambiente presencial. Será que é o mesmo? Fico tentado a pensar que sim. Mas, como digo que fico "tentado" significa que até poderia admitir que não. Que certeza, hein? (risos). Mas, não

fico triste: se Descartes foi o que foi a partir da dúvida, não acho que esteja tão longe do caminho da verdade. Bem. Por que penso que o papel do professor poderia ser o mesmo no ambiente virtual e presencial? Porque a pessoa atua conforme sua personalidade. Se nosso fazer, manifesta algo do nosso ser, é possível que o professor maleável ou rígido, centrado no aluno, na matéria ou em si mesmo, também o será no ambiente virtual ou no ambiente presencial. Por isso, vejo que o professor precisa estar a tento a si mesmo, a suas qualidades e dificuldades pessoais, para que consiga exercer o papel adequado de professor no ambiente de ensino-aprendizagem. Tanto no virtual quanto no presencial. É importante ele descobrir o modo mais produtivo para atuar em cada ambiente e a partir daí, partir para uma lapidação pessoal. Engraçado! A gente parece que está sempre "partindo", né? E para chegar quando? Bem, por hoje chega... Tô partindo...
Um abraço a todos.

Assunto: RE:refletindo Autor(a): S. H. - Data: 29/09/2005 17:32:18

A "S." nos traz a seguinte reflexão em uma de suas contribuições "Saber perguntar... saber questionar... eis o que temos que continuar aprendendo. Como? Aprendendo a nos questionar, pois além de saber questionar, é preciso questionar-se."

Isto me remete a pensar na importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, a auto-avaliação do professor como um dos momentos para o professor refletir sobre sua prática pedagógica: Os alunos estão aprendendo? Se não estão aprendendo, o que devo fazer? O que estou fazendo em sala de aula? Como estou desenvolvendo minha prática pedagógica? Será que os recursos utilizados "atingem", afetam todos os estudantes? Que outros encaminhamentos posso dar? Como retomar o processo tendo em vista a aprendizagem do aluno? Quem se habilita a pensar nestas questões comigo?

Além do movimento da pergunta, temos ainda na contribuição de S.H., por exemplo, a retomada de uma primeira proposição manifestada anteriormente pela colega "S.". Esta retomada é realizada com a intenção de enfatizar a compreensão da idéia que está sendo apresentada por S.H., no entanto, além da idéia inicial, pode-se perceber também a existência de idéias complementares. A existência destes complementos pressupõe o surgimento de uma outra norma apontada por Piaget (1973) que foi construída por este grupo: a idéia da proposição de um participante ser complementar à de outro.

Este tipo de proposição foi um dos que esteve mais presentes na comunicação estabelecida pelo grupo, fato este que nos remete a questionamentos sobre os possíveis motivos que resultaram nesta postura: A falta de "intimidade" com o outro poderia ser um elemento inibidor da existência de proposições de confronto, pelo temor de como o outro receberia estas? Ou ainda um primeiro contato com as discussões realizadas não permite um posicionamento diferenciado? Estas são

questões que, neste momento, mesmo não tendo respostas, perpassam a análise de contribuições como estas que resgato na seqüência:

Assunto: RE:Políticas Públicas e Profissionalização....
Autor(a): A. S. S. J. - Data: 16/09/2005 17:15:18

A "S." levantou dúvidas que também são minhas. Na verdade vou um pouco além. Eu e muitos colegas professores graduados em áreas técnicas não tivemos formação para a docência na graduação, mas sim no Mestrado (alguns através de disciplinas na Especialização). Neste caso, há alguma proposta de incluir o trabalho com EAD nos cursos "lato sensu" e "stricto sensu"? Penso que é uma questão importante que complementa a dúvida da Susana.

Assunto: RE:RE:RE:E... OU... Autor(a): R. M. L. - Data: 27/09/2005 00:05:59

Olá colegas!
Lendo as colocações do prof. E., a respeito de sermos eternos aprendizes, lembrei-me de um trecho do livro "Língua e Literatura", de Cyana Leahy-Dios. Em determinado parágrafo, a autora coloca que " Só é possível dialogar com nossos alunos quando nos mantemos estudantes, quando nos colocamos no lugar do aluno, perdemos o medo dos questionamentos. Pesquisar para ensinar dá a segurança de dizer 'não sei', se necessário." Eu acredito que esta postura de ser alguém que procura sempre deve estar presente tanto no "professor presencial" quanto no "virtual". Neste curso vivenciamos este processo de busca. Sentimos a necessidade de trabalhar com algo novo e aqui estamos, aprendizes que somos, construindo-nos como profissionais que buscam inserir em sua prática esta nova possibilidade que é a educação a distância. Não é isso? M.

Assunto: RE:Critério de Avaliação Autor(a): L. B. P. - Data: 21/10/2005 08:20:40

Sempre achei importante considerar no processo de avaliação as questões colocadas pelo "N."... O qualitativo, a própria produção do aluno sobre um problema ou tema, e as condições emocionais de um processo de avaliação. Considerando tudo isso, ainda acrescento um elemento, para mim, de extrema relevância, que é o planejamento... Em Ead o planejamento deve ter uma articulação muito grande, em que objetivos de aprendizagem, conhecimentos a serem construídos e processos de aprendizagem precisam estar explícitos e comunicados de forma clara ao aluno, já que o tempo e espaço de estar retornando é outro, ou seja, virtual. Os critérios de avaliação devem estar no objetivo da disciplina e em seus objetivos específicos, pois é a partir deles que podemos estar avaliando se os alunos constroem ou não as habilidades e conhecimentos propostos. A Ead nos permite acompanhar e ir de modo mais efetivo avaliar o processo, desde que nos dispusermos, como diz o N., a minimizar nossas resistências e compreender que o trabalho de avaliar é sempre um trabalho, pois exige reflexão que as vezes são dolorosas, pois podemos descobrir que os problemas de não aprendizagem estão naquilo que não estamos sabendo planejar.... Um abraço L.

É importante salientar que não é apenas pela concordância e pela complementaridade que é possível a existência do equilíbrio nas trocas. Se não houver a possibilidade de coordenar pontos de vista diferentes em uma nova realidade, não há como alcançar um objetivo comum, sem o qual a cooperação e a comunidade não podem existir. Neste sentido, temos a terceira norma apresentada por Piaget (1973) que pressupõe que as proposições de um dos parceiros do

processo de comunicação possam, mesmo na diferença, articular-se com as proposições do outro, tornando possível a existência de um acordo sobre uma verdade comum, sem ignorar a diferença de seus pontos de vista.

Neste sentido, a confrontação, conforme Valentini e Fagundes (2005, p.40), não se dá pela existência de conflitos bem delimitados, “mas se constitui na medida em que assumir posições diferentes não implica negar o outro”. A existência da confrontação e a busca pela coordenação das diferenças permearam a comunicação estabelecida pelo grupo durante todo o curso, todavia numa intensidade menor que as outras normas. Puderam ser percebidas nas discussões que implicavam um posicionamento mais pessoal dos participantes, como no caso da contribuição de R.R. onde apresenta sua compreensão acerca do papel do professor numa perspectiva diferenciada daquela apresentada pela colega F.

Assunto: RE:RE:RE:RE:EaD: um professor melhor... ou virtual M. ?
 Autor(a): R. R. - Data: 16/09/2005 17:34:31

Concordo com a “F.” que EaD representa um caminho praticamente inexorável para o futuro da educação. Porém o professor deve ser sempre o protagonista deste processo. Como tal ele deve ter uma cultura geral e humanística. Suas preocupações não devem ser excessivamente especializadas. Ele deve ser capaz de mostrar ao aluno, seja na sua atuação presencial ou a distância que dado um problema, este deve ser capaz de desenvolver soluções complexas e adequadas, porém nunca mecânicas e estereotipadas. Há portanto, necessidade do professor estabelecer novas relações e conexões, adequadas aos contextos emergentes, mostrando aos alunos horizontes amplos, estimulando o espírito crítico e criativo.

Realmente estas pretensões não são fáceis de cumprir, mas em minha opinião devem representar uma utopia.
 Até mais!

As proposições dos participantes durante o curso demonstram, como podemos observar, que o equilíbrio nas trocas foi um elemento que não iniciou o processo com o grupo, mas foi constituído na medida que as discussões foram estabelecidas pelos participantes. Considerando as normas apresentadas por Piaget como necessárias à sua existência e compreendendo-as como necessárias à existência da cooperação, encontramos na sua presença no grupo uma primeira

possibilidade da existência de um processo cooperativo de aprendizagem e, possivelmente, da constituição de uma comunidade virtual. No entanto, há outros elementos que necessitam ser analisados, e, entre estes, encontra-se a reciprocidade.

5.4.2 A reciprocidade

Mesmo sendo compreendida como condição necessária ao equilíbrio das trocas, categoria anteriormente analisada, a reciprocidade será aqui tratada de maneira distinta devido às inúmeras possibilidades e entendimentos dela decorrentes quando nos remetemos ao contexto da comunicação e da aprendizagem. O recorte teórico realizado para esta categoria fundamenta-se nos estudos de Piaget (1973 e 1977) sobre o desenvolvimento da moral e de Habermas (1989) sobre a consciência moral.

Como mecanismo de coordenação de ações, conforme Habermas (1989), ao contrário da complementaridade governada pela autoridade, na qual a contribuição de um controla a contribuição de outro no processo de interação, a reciprocidade governada por interesses se dá pelo controle mútuo das contribuições dos sujeitos envolvidos num processo de interação. Neste sentido, relacionando esta compreensão às condições apontadas por Piaget (1973, p.113), ela apenas “é possível entre sujeitos individuais capazes de pensamento equilibrado, isto é, aptos a esta conservação e a esta reversibilidade imposta pela troca”.

Ao ser compreendida como elemento essencial para o estabelecimento de relações cooperativas, e considerando que estas últimas ocorrem apenas a partir do estágio das operações concretas, a reciprocidade surge como consequência do

pensamento autônomo e do respeito recíproco. Podemos afirmar, portanto, que é a partir do estágio operatório concreto que uma relação de reciprocidade não apenas de atos de fala, mas de ações é possível.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, Piaget (1977) distingue dois estágios de desenvolvimento intelectual anteriores ao operatório concreto, estágio este que apresenta como uma de suas características marcantes o surgimento da autonomia, que são: o estágio sensório-motor e o estágio pré-operatório.

No estágio sensório-motor, caracterizado pela anomia, o sentimento de respeito ainda não foi construído devido ao seu desenvolvimento intelectual, que encontra-se num estágio egocêntrico, impossibilitado ainda de cognitivamente colocar-se na perspectiva do outro. Já no pré-operatório, caracterizado pela heteronomia, o sujeito já possui hipóteses para o desenvolvimento de representações e realização de descentrações, havendo aqui o início da construção do respeito. Nesta fase, a relação do sujeito com o respeito se dá de maneira unilateral, ocorrendo pela mescla de outros dois sentimentos: o sentimento de afeto e o sentimento de medo. Estas relações fazem com que o respeito seja aqui compreendido como uma moral de obediência.

Considerando a faixa etária proposta por Piaget para cada um dos estágios do desenvolvimento humano, poderíamos afirmar que todos os participantes do curso já passaram pelo estágio operatório concreto, o qual ocorre entre os sete e onze anos, encontrando-se já num possível quinto estágio. Os estudos de Piaget formalmente compreendem apenas a existência de um quarto estágio – o estágio das operações formais, aproximadamente entre os 11 e 12 anos – todavia, a presença de reflexões cada vez mais abstratas e formais, confronta a concepção de

que, por exemplo, o nível intelectual seria o mesmo aos 12 e aos 18 ou 19 anos. Conforme Kesselring (1993, p.170),

Muitos motivos autorizam supor que um adulto educado supera o quarto nível de maneira semelhante àquilo pelo qual graus superiores superam o terceiro nível. Na lógica da e matemática superior, por exemplo, devem ser vencidas tarefas ainda 'mais formais' e 'mais abstratas' do que as relativas ao quarto nível, e o mesmo vale com relação a grandes setores do pensamento científico da atualidade.

Neste sentido, tomando como referencial estes estudos e a idade dos participantes do curso, mesmo tendo estes já superado o nível pré-operatório, houve momentos em que puderam ser observados alguns resquícios de um pensamento heterônomo. M.M.A foi um participante que apresentou fortemente presente em suas contribuições durante todo o curso o direcionamento ou a retomada das contribuições deixadas pela professora, pouco fazendo isso com contribuições deixadas pelos colegas. Apesar de direcionar em algumas oportunidades suas contribuições a todo grupo, em momento algum estabelece uma relação de reciprocidade com alguém diferente da professora.

Assunto: RE:Um pouco de história e EaD...
M.M.A. - Data: 29/08/2005 20:31:18

Autor(a):

boa noite amigos(as)!!!,

atendendo inicialmente a questão inicial q a Profa. S. lança,

1)atreveria dizer que a EAD é uma modalidade de educar(deveria se dizer educar e não ensinar, a pesar de serem termos culturalmente parecidos, pedagogicamente são diferentes, tal como mostra o material de estudo da webteca item 3.1).

No início da EAD, quando era o material distribuído por impresso apenas, sem duvida era um ENSINO, e NÃO EDUCAÇÃO, devido à falta(ou quase falta) de um elemento chave para a educação tal como hoje a entendemos:

INTERATIVIDADE, na relação aluno-docente-aluno. Por exemplo, não podemos falar de educação quando o docente trata a relação (a distancia ou não) numa forma tradicional, sem a participação efetiva do aluno(com impresso era um ensino, não uma educação, a diferença é sutil, porem relevante). Outras mídias podem carecer de interatividade tbm...., mas deixarei isso p/ outro momento por questão de espaço. Agora lembrem que: podemos ter tecnologias (por exemplo belos sites para estudar a distancia uma língua estrangeira e carecer de INTERATIVIDADE, cuidado, o q quero dizer é q tecnologia não é garantia de interatividade !!!... para pensar verdade ???

2)Outra questão q a Profa. S. coloca é se as tecnologias (entendo as chamadas "novas") sao suficientes p/ fazer EAD: são elementos chaves p/ caracterizá-la como processo mais eficaz no resultado de educar, mas e o material ????....o

preparo humano ???...etc...???????????,

3) Outra questão q a Profa. S. lança: precisa ser pensada por vários motivos q a justificam plenamente e q não caberiam fisicamente aqui na sua plenitude..... por enquanto isso...
abraços p/ toda a turma !! M.

Assunto: RE.políticas Autor(a): M.M.A. - Data: 09/09/2005 22:09:47

oi.. a Profa. S. , vc. não acha q o processo de EAD ainda, nos nossos países da América Latina sofre uma série de "hipocrisia" ??, os políticos-dirigentes, que muitas vezes se autotitulam educadores, e q na verdade são pseudoeducadores !!, por um lado querem dar a devida importância midiática à EAD,... mas por outro lado discriminam silenciosamente o estudo universitário pela via EAD quando tenta-se formalizar esse tipo de estudo ou se o compara com a formação presencial....esta demais comprovado q o estudo universitário via EAD é sucesso... ao final é só enxergar um pouco para cima e ver os ingleses, espanhóis canadenses,... q vc. acha ??
abraços, M.

Essa postura remete também a reflexões acerca da relação professor-aluno, a qual historicamente foi permeada pelo autoritarismo, num movimento em que possivelmente a única forma de respeito concebida no espaço educativo seria a de obediência. Responder aos colegas e ignorar ao professor era, uma forma de desobedecê-lo, desrespeitá-lo, que poderia resultar em severas punições.

Este tipo de relação, caracterizada pela presença de um respeito unilateral, apesar de pouco contribuir para a existência de processos cooperativos, foi de fundamental importância para que a diretividade característica de uma escola autoritária pudesse ser ressignificada, possibilitando a existência de processos mais coletivos, multidirecionais e fluídos. Fazenda (1995, p.86), observa a superação da idéia de autoritarismo pela autoridade construída coletivamente como uma conquista em que "a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização pela generalidade; o grupo homogêneo pelo heterogêneo; a reprodução pela produção do conhecimento".

Assim, sendo o respeito unilateral a primeira forma de respeito construída pelo ser humano, não há como negar sua importância para que formas superiores de respeito sejam possíveis. Porém, apesar de ser condição necessária, por si só não é suficiente para que se construam outras formas de respeito, como, por

exemplo, o respeito mútuo. Este existe quando os indivíduos se atribuem reciprocamente valores equivalentes, o que, conforme Piaget (1983) apenas é possível a partir das estruturas desenvolvidas no estágio operatório-concreto do pensamento humano.

Assim, ao superar o estágio da heteronomia, o sujeito passa, conforme Kesselring (1993, p.183), “de uma espécie de ‘moral do dever’ para uma ‘moral do bem’, que é uma moral de cooperação. É nesta fase que surge o pensamento autônomo, caracterizado pela transposição do respeito unilateral para o respeito mútuo, recíproco, o qual “consiste na capacidade de se colocar racionalmente no ponto de vista de outras pessoas” (Ibd., p.182).

Catapan e Fialho (1999), compreendem a autonomia como um estado que

se constitui centrado no reconhecimento do outro como ele mesmo e no respeito mútuo. As regras são constituídas cooperativa e racionalmente. A consciência de si se constitui na relação com o outro. Uma relação calcada na interação. O indivíduo é sujeito de seus atos. As relações interindividuais estão presentes em todos os sentidos e as regras emanam no coletivo e são construídas nas relações, engendradas pelas relações, e não por este indivíduo ou por aquele grupo para os outros. Os indivíduos fazem parte da construção, do respeito e das reformulações das regras sempre que novas relações ou novas opções se fazem necessárias. É o estado de autoconsciência.

Resgatamos aqui mais uma vez os estudos de Piaget (1977), para enfatizar a compreensão do respeito mútuo como condição necessária para existência da autonomia, tanto em seu aspecto intelectual quanto em seu aspecto moral. Segundo este autor, “do ponto de vista intelectual, ele liberta o sujeito de processos de coação a partir da coerência interna e do controle recíproco”, enquanto que “do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia” (Ibd., p.94).

É importante ressaltar que o respeito mútuo pressupõe a existência do respeito próprio, o qual está relacionado à tomada de consciência do sujeito em perceber-se capaz de efetivar as ações decorrentes de suas escolhas e decisões. Ao respeitar a si mesmo, o sujeito poderá, mais facilmente, agir com reciprocidade e participar de trocas cooperativas, as quais implicam o desenvolvimento da autonomia para que ele possa operar em comum com os demais membros do grupo.

Durante o curso não foram observadas situações relacionadas à ausência do respeito próprio, porém, da mesma forma, explicitamente foram poucas as situações em que este respeito esteve presente. Um desses momentos foi a contribuição de R.M.L., apresentada abaixo, quando a partir do questionamento de um colega, reconhece sua resistência à modalidade de EaD, não as desrespeitando, mas pensando em possibilidades de superação que tomem estas como fundamento de um processo de mudança.

Assunto: RE:RE:modelos? Autor(a): R.M.L. - Data: 13/09/2005 12:02:02

Lendo o que escreveu o professor J. a respeito da necessidade de fazer ver aos alunos sobre a importância e a atitude perante o uso da EaD, fiquei me perguntando a respeito de nós, professores. Não foi sem resistência que iniciei os primeiros contatos com esta modalidade. Ainda assim, mesmo com a superação da resistência, sinto que tenho muitas limitações, apesar das leituras e das tentativas em utilizá-la. Então me pergunto: e os colegas que continuam resistindo? como trazê-los para este novo universo? Acredito que seja importante uma mudança conjunta: nem só alunos, nem só professores, nem só instituição. É necessário que um sustente o outro neste trabalho, vcs não acham?

O fragmento acima também demonstra a presença do respeito mútuo, da reciprocidade na comunicação estabelecida entre o grupo, uma vez que a alternativa encontrada por R.M.L. não é proposta como única, mas é apresentada como um questionamento reflexivo, que dá abertura para que o outro se posicione a partir de sua contribuição. A presença do respeito próprio e do respeito mútuo se deu de

diferentes formas, permeando todo o processo de maneira articulada, como nesta seqüência de contribuições abaixo resgatadas:

Assunto: Força motriz... Autor(a): S. H. - Data: 28/09/2005 12:47:58

Tendo em vista a questão da Profa. S. (o que precisamos mudar, e o que podemos conservar em nossas ações, para pensar a educação bimodal?), acredito que as vivências que tive em relação a EaD me possibilitaram acreditar que tanto eu como os alunos aprendemos neste processo. Pude perceber que, embora a maioria dos meus alunos sejam "fruto" de um mundo tecnológico, eles precisam aprender a "circular" neste ambiente tendo em vista a construção e não a reprodução do conhecimento. Uma das dificuldades que sinto nos ambientes virtuais é manter vivo os processos criados, aprender a lidar com o tempo (ou a falta de tempo) e a necessidade de ter disciplina e organização em retomar sempre o processo vivido. Para mim, isto ainda não está muito resolvido. Muitas vezes, tenho medo de criar ambientes, espaços e não dar conta do tempo que estes processos exigem. Percebo que ao parar para fazer uma pesquisa na internet, entrar no fórum, encaminhar atividades... o tempo voa... Como nem sempre tenho acesso a internet, fico angustiada em não conseguir dar conta daquilo que me propus... Se por um lado, parece positivo poder entrar no ambiente em diferentes tempos e espaços, pergunto a mim e a vcs: será que desejamos entrar no ambiente em diferentes tempos e espaços (principalmente quando estes tempos e espaços comprometem o nosso descanso e lazer)? O que vocês pensam a este respeito??

Assunto: RE:Força motriz... Autor(a): J. R. G. - Data: 28/09/2005 17:57:46

Achei muito interessante o questionamento da S. quanto a questão tempo porque ao contrário do que muitos professores pensam a EaD exige muito tempo e dedicação do professor, porque se o mesmo não estiver monitorando as ações realizadas os alunos percebem esta ausência e então abandonam o ambiente virtual. Penso que este é um ponto muito importante e que deve ser analisado quando um professor deseja realizar uma tarefa utilizando ambiente virtual, porque acredito que independente do modelo que for escolhido é indispensável uma dedicação maior do que em uma aula presencial. Será que estou certo nesta afirmação?

Assunto: RE:Força motriz... Autor(a): R. M. L. Data: 28/09/2005 18:07:23

Concordo em número, gênero e grau com o depoimento da S. Tive pouca experiência com a utilização de EaD nas disciplinas com as quais trabalhei até agora, e muito da resistência em transformar esta prática em algo mais rotineiro vem justamente dessa dificuldade em lidar com um tempo, que é diferente. Essa dificuldade se faz presente já aqui, neste espaço. Tentar cumprir a agenda, disciplinar-me para as leituras e as considerações, estas tarefas têm exigido de mim um outro tipo de postura como aluna/participante do curso, que até então eu não havia percebido como necessária. E imagino que assim também aconteça com os alunos... A maneira de estarmos presentes é algo que precisa ser redimensionada.

Bom, por outro lado, um ponto que para mim é muito positivo na educação a distância, é a possibilidade de abordarmos individualmente cada aluno. Da mesma forma, todos são, de uma forma ou outra "obrigados" a fazer-se presentes no ambiente e a manifestar suas opiniões, o que nem sempre acontece na sala, onde alguns falam e os outros apenas escutam. Acredito que este seja um espaço muito rico de valorização da produção do aluno e que deve ser melhor aproveitado. E vcs, colegas, o que acham?

Um abraço
R.

Estes fragmentos podem ainda ser a demonstração da compreensão de Piaget (apud KESSELRING, 1993) acerca da autonomia e do respeito, os quais eram por ele vislumbrados como a capacidade de diferentes perspectivas sociais serem coordenadas. Esta compreensão evidencia a possibilidade da reciprocidade não existir apenas entre sujeitos que compartilham as mesmas opiniões, gostos e valores, mas também entre aqueles que possuem pontos de vista distintos. O pensar diferente, neste caso, não é ignorado, mas é tomado como possibilidade de aprender com o outro. A troca entre E.E. e L.B.P. evidencia este movimento:

Assunto: [Como podemos pensar a EaD na Unerj?](#)

Autor(a): E. E. - Data: 30/08/2005 23:25:49

Penso que deva passar por algumas etapas:

- Aculturação do professor sobre EaD;
- O professor deverá "viver" este processo de educação bidirecional;
- Deverá também ter a capacidade de "envolver" o aluno neste processo (penso que esta ação seja a mais importante);
- Foco na educação e não na tecnologia;
- A Educação deve envolver: Canais humanos, tecnologia, teoria, prática, resultados e avaliação;

Resumindo:

- Usar Ead é possível sim, além do que citei acima, concluo que é preciso Motivação, Maturidade, Auto-disciplina e um sistema eficiente e eficaz.

Assunto: [RE:Como podemos pensar a EaD na Unerj?](#)

Autor(a): L. B. P. - Data: 31/08/2005 11:03:23

E., buscando refletir um pouco sobre o que colocas para a EaD da UNERJ, penso que a idéia de transformação cultural não necessita ser de aculturação como vc coloca... Pois a idéia de a-culturar significa tirar a cultura já existente, o que para mim não seria um bom caminho... Que tal pensarmos na transformação cultural??

Quanto a motivação também penso ser importante, no entanto, para que todos (profs e acadêmicos) tenham motivação que é algo construído internamente ao sujeito, é necessário que haja mobilização externa, ou seja um movimento cultural e social para esta modalidade de educação. Investimento na nossa formação é necessário e mais que isso: é necessário refletir a cada dia sobre esta prática, o que imprime a todos nós a pesquisa da própria prática de ensinar e aprender. Concordam comigo?

É nesta possibilidade que Piaget (1973, 1977) encontrou os subsídios necessários para que estabelecesse dois tipos de reciprocidade: a espontânea e a normativa. Enquanto a primeira é típica das relações de amizade, a segunda se dá pela obrigatoriedade da substituição recíproca dos pontos de vista, segundo a qual

respeitar o outro implica atribuir à sua escala de valores um valor equivalente ao da sua própria escala. Isso não significa, absolutamente, adotar a escala de valores do outro, pois, nesse caso, não é dada importância ao conteúdo dos valores ou convicções de cada um, mas sim o fato de se ter uma escala de valores.

O fato de a maioria dos participantes não possuírem relações anteriores ao início do curso associado à busca de objetivos comuns que visavam à formação para atuação na modalidade de EaD, fez com que existisse o predomínio da reciprocidade normativa no processo comunicativo estabelecido.

Assunto: [RE:RE:RE:discutindo](#)

Autor(a): [R. M. L.](#) - Data:

31/10/2005 07:30:30

Bom Dia, colegas!

Lembrei-me hoje de um filme a que assisti há um bom tempo atrás. O título é "O Clube do Imperador". Acredito que seja uma boa sugestão para aqueles que queiram refletir um pouco mais sobre a fragilidade e as agruras da avaliação. Além de ser um filme plasticamente belo, também nos remete a pensar sobre nossas posturas enquanto avaliadores. Que tal? Assistam -no, e depois poderemos comentar a respeito.

Um abraço e bom início de semana.

R.

Assunto: [A cultura da avaliação...](#)

Autor(a): [S. H.](#) -

Data: 01/11/2005 13:22:28

Olá a todos vocês!

A R. traz um elemento interessante quando escreve sobre avaliação: a forma como vivemos um processo de avaliação e auto-avaliação nesse curso.

Como cada um de nós sente-se ao fazer sua auto-avaliação? Será que nós nos preocupamos em "enganar" ou "burlar" este processo? O que os critérios de avaliação nos possibilitaram ao fazermos a nossa auto-avaliação? De que forma que o processo de auto-avaliação contribuiu para nossa aprendizagem, nossa formação...?

Quando falamos em avaliação em Ead, vem várias questões, uma delas a credibilidade do processo avaliativo: Será que o aluno é quem está participando do fórum ou outra pessoa em seu lugar? Como eu posso avaliar se eu não "vejo" o sujeito a ser avaliado? O que irá validar a avaliação?

O filme "O clube do Imperador" nos ajuda a refletir sobre isto: Será que o fato de eu ver e conviver presencialmente com o aluno me dá garantia da avaliação ser um processo ou um porto tão seguro? Por que sentimos necessidade do porto seguro? Por que acreditamos que as decisões e percepções do processo avaliativo precisam expressar apenas o ponto de vista do professor? Como captar os diferentes olhares dos sujeitos envolvidos neste processo (prof e aluno), no caso da avaliação da aprendizagem? São questões que me instigam, me levam a pensar sobre isto, muito mais do que pensar, buscar novas formas e possibilidades de avaliação... ampliar o meu olhar sobre esse processo...

Até mais, S.

Considerando isso, compartilhamos as idéias apresentadas por Habermas (1989), de que as estruturas características deste estágio possibilitam a reorganização do processo de comunicação, redimensionando-o para que os envolvidos não apenas assumam reciprocamente suas perspectivas de ação, mas possam estabelecer trocas entre as perspectivas de participante e de observador e transformá-las uma na outra.

A reciprocidade na ação é elemento fundamental em qualquer processo de cooperação. Considerando que toda ação realizada por um sujeito repercute sobre outros, qualquer ação implica, por parte de quem a “recebeu”, uma ação de volta. Neste sentido, a reciprocidade das ações, assim como o equilíbrio das trocas, está diretamente relacionada à existência de uma escala comum de valores, a qual possibilita que as trocas não se dêem ao acaso, mas ocorram de maneira coordenada. É por meio desta escala de valores que se torna possível o estabelecimento de acordos conjuntos e de objetivos comuns, os quais, para serem mantidos, necessitam da conservação desta escala pela coletividade. São as imbricadas relações entre reciprocidade e respeito mútuo que constituem o fundamento para que qualquer processo cooperativo possa existir.

Considerando que é por meio da reciprocidade que novas compreensões da realidade podem ser geradas a partir de diferentes pontos de vista, a análise da comunicação sob seu enfoque é fundamental para que possamos perceber suas contribuições no processo de constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem. Neste sentido, é por meio da reciprocidade que surge no grupo uma postura cooperativa a partir da qual todos podem contribuir com a coletividade existente, compreendendo-a como um espaço em que as diferenças não são

ignoradas, mas consideradas fundamentais para a existência da próxima categoria de análise: o entendimento mútuo.

5.4.3 O entendimento mútuo

Para que seja possível o entendimento sobre algo entre dois ou mais sujeitos, faz-se necessário que exista compreensão e reconhecimento das falas de todos os envolvidos conforme a verdade dos fatos, partindo das convicções pessoais para a chegada a consensos que orientem comportamentos e relações a partir do que é dito. Neste sentido, o entendimento mútuo tem como fundamento a ação comunicativa, uma vez que é por meio dela que “os homens se entendem entre si e acerca do mundo” (BOUFLEUER, 2001, p.42).

Ao compreender o sujeito como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico precisa estabelecer um processo de interação para entender-se com outros sujeitos, Habermas (1989, 1986) acredita que a possibilidade do sujeito emancipar-se se realiza no entendimento mútuo e no entendimento livre do indivíduo consigo mesmo, num processo em que merece destaque a força do melhor argumento.

Neste sentido, a ação comunicativa, sendo por si mesma uma ação voltada ao entendimento mútuo, difere-se do agir estratégico por constituir-se em uma ação que tem o consenso como único objetivo, sem utilizar-se, para chegar a este, de influências coercitivas de um agente solitário em um contexto coletivo. Para que a chegada a este consenso seja possível, faz-se necessário, no entanto, que esta ação esteja inserida em diferentes contextos do mundo da vida.

A inserção do ato comunicativo no mundo da vida parte do princípio de que é neste mundo, compreendido como pano de fundo das relações que são estabelecidas, que encontram-se os subsídios necessários para que um ato de fala seja familiar, tenha sentido e, desta forma, possa ser aceito a partir de suas pretensões de validade. Estas, por sua vez, também são construídas nas relações que se dão no mundo da vida, o qual

forma um horizonte e ao mesmo tempo oferece uma quantidade de evidências culturais das quais os participantes no ato de comunicar, nos seus esforços de interpretação retiram padrões de interpretação consentidos (HABERMAS, 1990, p.279).

A distinção entre o mundo e o mundo da vida é destacada por Habermas (1990, p. 278) ao apresentar a relação do sujeito com estes dois mundos:

Enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo de vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico.

Esta movimentação em um mundo de vida comum pode ser observada a partir da contribuição de E.Q.C. abaixo resgatada.

Assunto: RE:Novas perspectivas
Data: 16/11/2005 19:34:40

Autor(a): E. Q. C. -

Estou de volta!! Sou mais um da turma dos "orelhas quentes"!!!
Mesmo longe do ambiente por esse tempo, consegui dar uma olhada no panorama geral e voltei lendo o tema 6 e as contribuições dos colegas.
(...) Espero que com essa minha volta e um melhor estudo dos textos que ainda não li eu possa dirimir um pouco essas minhas dúvidas e espero a contribuição dos colegas para me dizer como atingir melhor os acadêmicos e fazer esse processo funcionar pelo menos em parte de minhas aulas.
Abraços,
E.

À primeira vista, para quem não acompanhou o processo, o termo "orelhas quentes" utilizado por ele pode não ter sentido algum no contexto das discussões oportunizadas pelo curso. Todavia, para aqueles que estavam envolvidos com o

movimento vivenciado pelos participantes, fica claro o entendimento de que esta expressão estava relacionada à chamada de atenção enviada àqueles que durante algum tempo estiveram afastados das ações propostas pelo curso. Este entendimento fica claro quando outro participante resgata a mesma idéia em sua contribuição:

Assunto: [RE: Retornando](#)
19/11/2005 22:54:27

Autor(a): D. M. - Data:

Olá prezados colegas,
depois de puxão de orelha da Gio (rs), estou retornando com minhas contribuições.
(...)
Diante destes cuidados que são necessários para se oferecer a EaD o passo é arriscar um planejamento para o próximo ano. Para tanto será necessário o apoio de vcs do NEAD. tenho certeza que isso não é problema.
Vamos ao desafio.
abraços,
D.

A forma como os participantes retomam a advertência recebida traz elementos que possibilitam percebê-los abertos a este processo, uma vez que resistentes a ele, dificilmente lidariam com a situação resgatando seu contexto lúdico, como aqui ocorreu. Na tentativa de manter o envolvimento, o “puxão de orelhas” é por mim retomado em uma das intervenções seguintes, enfatizando que o contexto de nossas falas era o mesmo e, diante da certeza do entendimento, outros participantes que ainda se mantinham distantes foram desafiados a retornar ao processo como os dois colegas já haviam feito.

Assunto: [Descontraindo um pouco...](#)
GIOVANA ERSCHING - Data: 20/11/2005 21:23:55

Autor(a):

Quase ia me esquecendo de algo...
Se for para trazê-los para cá, esquentarei quantas orelhas forem necessárias...
Esta foi a "estratégia pedagógica" que encontrei neste momento!!!(risos) Tenho minhas dúvidas se é a melhor ou não, mas de alguma forma está dando resultados... quem será o próximo "orelha quente" a aparecer por aqui??
Estarei esperando....

Um forte abraço e boa noite a todos vcs!!
Giovana

A realização deste tipo de intervenção demonstra a preocupação do professor, neste caso auxiliado pelo monitor, em manter os participantes envolvidos com o processo, privilegiando o estabelecimento de vínculos que, de acordo com Valentini e Fagundes (2005), favorecem a existência do sentimento de pertencimento ao grupo, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem. Um fato que estas mesmas autoras apresentam em uma de suas pesquisas (2005), parece também ter existido durante o curso aqui analisado: as diferentes experiências dos alunos participantes parecem ter contribuído para o estabelecimento de um processo de cooperação no grupo.

No fragmento abaixo, R.M.L., apresenta de forma breve algumas reflexões decorrentes de suas experiências em EaD, lançando ao grupo questões que a desafiam nesta modalidade.

Assunto: Ola colegas Autor(a): R. M. L. - Data: 15/11/2005 20:45:17

Responderei, ao questionamento inicial de modo bem pessoal, certo? Tendo como base o contato que eu já tive com a elaboração/desenvolvimento de um curso a distância, e tendo presenciado algumas situações dos alunos que acabam fugindo dos ambientes virtuais, eu acho que algo muito, mas muito desafiador é conseguir fazer com que o aluno sinta-se engajado a tal ponto no processo de ensino e aprendizagem que ele simplesmente não consiga desistir no meio do caminho.

Essa é, infelizmente, uma realidade que os cursos a distância, no geral, vivenciam. Começam 500 e acabam 5... o que é que faz com que as pessoas deixem de trilhar o seu caminho virtual? Quais são os fatores que impedem a conclusão do processo? Esta é a minha dúvida... para mim, este é um desafio... Abraço a todos
M.

Ao solicitar a ajuda do outro para a superação deste desafio, R.M.L. se mostra, indiretamente, disposto também a ajudar. Apesar de encontrar algumas dificuldades, em momento algum ela desestimula os colegas, mas pelo contrário, busca nos anseios e inquietações destes, possibilidades de mantê-los envolvidos com as questões relacionadas ao contexto da EaD. Isso fica evidenciado no retorno que dá a D.M., quando brinca com as dificuldades que sente e sugere alternativas

para que estas sejam minimizadas. A comunicação entre R.M.L. e D.M. a este respeito pode ser observada nos recortes que seguem:

Assunto: [RE:ousar no próximo semestre](#) Autor(a): D. M. - Data: 20/11/2005 21:59:54

Olá colegas
 No próximo semestre vou arriscar fazer algumas aulas a distancia, mas o que me deixa angustiada é será que vou dar conta de corresponder as expectativas dos alunos?
 Voltando um pouco nos textos sobre o planejamento "é preciso ter claro que a formulação de um plano de ação, por meio de atividades de planejamento, é sempre aberta e provisória, uma vez que não se pode prever que, com exatidão, tudo vai ocorrer conforme planejado.
 Conforme a citação, percebe-se que é preciso trabalhar com uma situação de provisoriedade, isto me deixa um pouco angustiada.
 - Outra coisa que me assusta é trabalhar com chat,minha experiência sabado não foi das melhores.
 mas devemos arriscar, desafiar, para sentir se realmente o que esta a priori é realmente verdadeiro.
 Abraços, D.

Assunto: [RE:RE:ousar no próximo semestre](#) Autor(a): [R. M. L.](#) - Data: 21/11/2005 11:32:56

Vá lá... vá lá... D...
 O que é isso? Só pq vc foi meio "lerdinha" no chat, não vai querer desistir agora né? ehehehehehehehehe...ahahahahah (Brincadeiriiiinhaaaa!!!)
 Sua bobal! Vc acha que nós somos todos experts na área? heheheheheh Então, enganamos bem ahahahahahah Olha, falando sério, a questão é que a proposta está aí, acho que é hora de levarmos a coisa a sério e adiante. Para isso, contamos com o povo do NEaD e acho que contamos também com o grupo deste curso que esteve dividindo suas angústias durante todo o tempo...
 Quem sabe, podemos propor à Su e à Gio a criação do PVD - "Professores Virtuais Desesperados", um grupo que se mantenha em contato, trocando idéias em fórum, em chats, para que as angústias não fiquem tão grandes.
 Então, lindinha... não se angustie tanto... estamos todos no mesmo barco ehehehe
 Abraço

Temos aqui um exemplo evidente do quanto as diferentes experiências podem contribuir para a criação de vínculos, para o surgimento da comunidade. Sloczinski e Chiaramonte (2005) afirmam que são ações como estas que podem levar a um pensar coletivo, o qual é característico da vida em comunidade. Estas autoras compreendem que na ajuda mútua, como a aqui manifestada, encontra-se a possibilidade de serem criados laços próprios de grupo, incluindo a afetividade e a construção do conhecimento, sendo este tipo de ajuda um indício da presença do pensar coletivo. Além deste pensar, outro fato que remete à possível existência da comunidade virtual de aprendizagem encontra-se na iniciativa de criar possibilidades para que o grupo mantenha contato mesmo após o curso, sendo esta uma

demonstração do sentimento de co-responsabilidade frente às questões que são analisadas e discutidas.

A existência de relações como estas, que tenham seus fundamentos nos princípios da cooperação, só é possível a partir do momento em que as diferenças entre os participantes não sejam negadas, mas sim utilizadas como possibilidade de diferentes relações serem estabelecidas no processo de aprendizagem do grupo. A este respeito, no desenvolvimento de seus estudos, Habermas (1989, 1990) destaca a importância do consenso decorrente do entendimento mútuo ser compreendido não como algo que nega a heterogeneidade, a diferença, a individualidade dos sujeitos que participam dele, mas como um mecanismo capaz de proporcionar uma unidade da razão na multiplicidade de vozes.

A discussão desencadeada por um dos participantes sobre o conceito de virtualidade é uma demonstração de como as diferentes compreensões acerca de uma mesma questão não impossibilitam a chegada ao entendimento mútuo. Pelo contrário, elas possibilitam reflexões que diante da homogeneidade dificilmente seriam alcançadas. Este movimento pode ser acompanhado nos fragmentos das contribuições abaixo resgatadas, quando, ao apresentar sua compreensão sobre o que seria o virtual e reconhecer alguns conflitos relacionados a ela, M.M.A. mostra-se aberto ao entendimento que o outro possui sobre a questão na tentativa de ressignificar e ampliar sua compreensão.

Assunto: RE:políticas Autor(a): M. M. A. - Data: 09/09/2005 21:56:48

oi pessoal !!!...Estava particularmente interessado no conceito interessante de universidade a distancia e virtual (item 3.1) onde o autor Vianney menciona o diferencial da univ. virtual pelo uso de tecnologias mais avançadas. Mas, particularmente, o conceito de virtual para mim é outro.. a universidade virtual para mim é aquela que não existe fisicamente e sim de outra forma: VIRTUALMENTE. Alguém poderia me ajudar a resolver esse dilema ? Para mim todas elas se enquadram como universidade a distancia, alias, melhor seria , não presencial..... ????

Abraços a todos

Sua intervenção é retomada por outros participantes que não negam a idéia por M.M.A. apresentada, mas buscam relacioná-la a outras possíveis compreensões. Esta retomada é feita tanto por outros participantes, quanto por mim, monitora do curso.

Assunto: RE:políticas Autor(a): M. T. R. - Data: 11/09/2005 19:58:11

Boa Noite Pessoal!!!!

Compartilhando da dúvida do M. referente ao que é virtual. Será que virtual é aquele que não está fisicamente?

Eu penso que virtual são as idéias, enviadas e que ficam no ciberespaço, porém as pessoas que o acessa produzindo algum tipo de ação (ler e escrever por exemplo) encontra-se fisicamente em algum lugar.

Aproveito esta discussão para abrir a questão da "personalidade eletrônica" que ocorre neste espaço virtual.

Rena Palloff e Keith Pratt na obra Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço, destaca o autor Steven Jones que "descreve o que se chama de personalidade eletrônica: a pessoa que nos tornamos quando estamos on-line". (...)

Acredito que este movimento virtual que cria uma personalidade eletrônica promove a transformação das organizações sociais. Ou seja. traz a práxis que a L. questiona.

Espero ter ajudado... Até mais!

M.T.

Assunto: RE:modelos? Autor(a): GIOVANA ERSCHING

Data: 11/09/2005 23:28:21

Olá, estou eu aqui outra vez!

(...)

Interessante as discussões apresentadas pela M.T. e pelo M. sobre o que seria a universidade virtual, sobre o conceito de virtualidade... Para pensarmos a este respeito, remeto-me a etimologia da palavra virtual, que vem do latim virtualis que quer dizer força, potência. Pierre Levy na obra "O que é virtual?", afirma que "a árvore está virtualmente presente na semente". Diante disso, qual seria a "potência" da universidade virtual?? Seria apenas a possibilidade de ausência da presença física?

A idéia de personalidade eletrônica apresentada por Palloff e Pratt que M. T. nos traz tbém é importante para nos compreendermos em meio a esta virtualidade.... portanto, tbém necessária para nossos alunos que interagem e aprendem por meio de ambientes virtuais. Será que temos as habilidades, capacidades mencionadas por estes autores?

Vamos pensando nisso.....

Forte abraço e bom começo de semana a todos!!

Giovana

A partir destas contribuições, M.M.A. retoma sua proposição, apresentando novos argumentos que ampliam a compreensão da proposição inicial e buscam justificá-la.

Assunto: RE:RE:modelos? Autor(a): M. M. A. - Data: 12/09/2005 15:13:41

Continuando com o pensamento da Giovana, onde cita o conceito de Levy (o virtual como algo em potencial) no meu humilde ponto de vista, esse não é o conceito q melhor se adapta p/ os dias de hoje sobre virtualidade (não me lembro do ano de edição do livro de Levy, eu já o li tbm.).

Pensando assim então quase tudo seria virtual....: "a arvore virtualmente presente na semente", então eu digo: "a gasolina virtualmente presente no petróleo" "uma ave virtualmente presente no ovo", etc... ME PARECE O NAO !, para mim virtual é aquilo q JA EXISTE SIM ! aqui e agora a partir de representação física " tocável".

O virtual não tem definição física " não é tocável", muitas vezes sem um

endereço definido no espaço, o virtual são representações, simulações de entidades. Por exemplo, um corpo humano virtual numa representação holográfica, é um corpo virtual, ele é possível pq nós já temos o modelo mental de corpo humano, mas a representação não é tocável" (rsrsrs)
Peço SOCORRO p/ aliviar a confusão !! rsrsrsrsrrs....espero ajuda abraços a todos !!M.

A nova intervenção de M.M.A. é mais uma vez retomada e problematizada por outro participante, não sendo ignorada, mas tomada como referencial para a proposição de novos questionamentos. Estes surgem como possibilidade de um pensar coletivo, o qual, neste caso, não assume nem a perspectiva de M.M.A., nem de M.T.R., mas busca a possibilidade do estabelecimento de uma relação cooperativa que tenha como objetivo o encontro de um consenso acerca do conceito de virtualidade.

Assunto: Mundo Virtual... Autor(a): L. B. P. - Data: 14/09/2005 09:51:54

Gostaria de contribuir apresentando idéias, ainda em processo de elaboração, na contribuição do M. sobre o que seria o mundo virtual... No livro de Merlinda Devis, A nova cultura do desejo no século XXI, ela traz a seguinte idéia: Vivemos não mais num mundo material, mas num mundo imagético, "uma convergência de eventos sem precedentes - tecnológicos, com certeza, mas também socioeconômicos, intelectuais, psicológicos, demográficos, científicos, comerciais, fisiológicos, talvez até cósmicos - está deslocando nosso foco de atenção do mundo material, apossando-se da nossa atenção fundamental e forçando-nos a ser uma espécie de habitantes da mente, vivendo a fantástica terra das imagens mentais. Percebendo ou não, cada um de nós está passando cada vez menos tempo no mundo físico, exterior, e cada vez mais no mundo imagético." Ainda continua: " O mundo imagético não é imagético no sentido de ilusório, do fantástico. Ele é um mundo invisível, produzido por idéias e elétrons, que existe e só pode ser vivido na imaginação humana". Então M. e colegas... Poderíamos dizer que o mundo virtual é um mundo imagético? Seria o virtual somente a idéia de não – presença?

Estes fragmentos evidenciam que o entendimento não pode ser concebido como um acontecimento estático, mas deve ser compreendido como um processo dinâmico, provisório e político. Como tal, visa

um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações: o que manifestamente advém graças a uma intervenção externa não pode ser tido na conta de um acordo. Este assenta-se sempre em convicções comuns. (HABERMAS, 1989, p.165)

Assim compreendido, ele se aproxima da idéia de Piaget (1973) de que a totalidade de um acontecimento não pode ser idêntica à soma dos indivíduos que a compõem, uma vez que resulta de um terceiro elemento proveniente das relações estabelecidas entre os indivíduos. Seria, portanto, a existência de um acordo proveniente de convicções comuns este terceiro elemento.

A chegada a este terceiro elemento pode ser favorecida pelo professor que, assumindo o papel de orientador e articulador do processo de aprendizagem, assim como de orientador ético (SCHERER, 2003), reconhece e respeita os alunos em suas diferenças, possibilitando que, a partir das proposições e conhecimentos do grupo, novas proposições sejam cooperativamente construídas. Este movimento pode ser observado na intervenção da professora relacionada aos fragmentos acima apresentados, onde busca a articulação das diferenças a fim de contribuir para a chegada ao consenso.

Assunto: mais... Autor(a): S. S. - Data: 16/09/2005 18:18:16

O M. traz a questão da Universidade virtual como aquela que não existe fisicamente, mas apenas virtualmente... haverá um espaço físico para a Universidade, o que muda são as ações que desenvolvemos neste espaço físico, assim mesmo as Universidades Virtuais possuem um espaço físico.

E falando em virtual, a L. traz a idéia do virtual, como Lévy, como espaço da não-presença. O importante é compreender esta não presença, como não presença física, como resgata a M. pois, temos de habitar um espaço, mesmo que virtual, para aprendermos, para interagirmos.

A respeito desta postura docente, Palloff e Pratt (2002, p. 154) afirmam que

a capacidade de fazer comentários significativos, os quais ajudam o colega a pensar sobre o seu trabalho, não é algo que se adquire naturalmente. Deve ser ensinado, estimulado e exemplificado pelo professor. Os alunos tendem a fazer comentários que não favorecem a colaboração ou ampliam a aprendizagem.

Concordando com a idéia apresentada por estes autores, enfatizamos a importância do professor contribuir, intervir, articular as discussões em um processo na modalidade de EaD não atentando-se apenas para os conteúdos a serem

aprendidos, mas a forma como esta aprendizagem pode ocorrer num ambiente virtual. Neste sentido, suas intervenções devem estimular o diálogo, a reciprocidade, a cooperação.

É por meio deste movimento de articulação que o professor contribuirá para que os alunos possam desenvolver sua capacidade argumentativa, organizando discursos livres, nos quais seja possível problematizar a fala cotidiana e participar da construção de normas. No recorte do processo de comunicação abaixo apresentado, extraídos do módulo temático em que eram discutidas as concepções e modelos de aprendizagem em Educação a Distância, temos a demonstração de como este movimento esteve presente, durante o curso aqui analisado, nas contribuições de seus diferentes atores: professora, monitora e de um participante.

Assunto: RE:E... OU... Autor(a): GIOVANA ERSCHING

Data: 26/09/2005 21:12:10

Olá pessoal,

Apesar de um pouco distante nos últimos dias, procurei acompanhar em diferentes momentos o que aqui era discutido, pensado... agora chegou o momento de romper meu silêncio e tbém me fazer presente aqui, trocando algumas idéias e aprendendo com vcs! Vamos lá....

Ao ler as contribuições e os questionamentos já deixados, percebo que há uma inquietação relacionada ao modelo de professor que somos, que queremos ser.... de qualquer forma, acredito que neste caso, não há como ser um e outro ao mesmo tempo, pois, como já disse a Profa. S., isso é uma questão de atitude.

Neste sentido, acredito que o material, o espaço e os recursos utilizados possam trazer diferenciais sim, mas não sejam os fatores determinantes.... tudo depende da forma com que estão articulados ao processo como um todo. No momento em que um material é criado ele passa a apresentar características e possibilidades a partir do modelo que fundamentou sua criação, o que não permite pensarmos o material impresso, por exemplo, apenas sob uma ótica linear.... há "materiais e materiais", "professores e professores", "alunos e alunos", não concordam?

E ainda bem que é assim... é a partir dessa diversidade que temos de pensar o processo de aprendizagem. Mas como isso pode ser feito num modelo apriorista, que considera o conhecimento do aluno como algo inato? Ou então num modelo empirista, em que o professor dá as direções "modelando" a forma de pensar dos alunos? Cabe aqui nos questionarmos novamente se não estamos pensando no processo de aprendizagem apenas a partir da maneira pela qual aprendemos.... mas e o outro, como será que ele aprende??

A partir destas questões, acredito que possamos pensar naquilo que o colega H. propõe: "sabemos que o modelo construtivista promove a melhor interação entre os sujeitos e os objetos", mas como podemos pensá-lo na EaD? Alguém tem idéia???

O G. pontua a possibilidade que a modalidade presencial oferece de "lermos" as atitudes e posturas dos alunos... seria isso impossível na Educação a Distância? Como poderíamos iniciar essa leitura? Será que nesta experiência que estamos vivendo no curso, em meios as palavras e idéias que surgem, não conseguimos "ler" atitudes e posturas de nossos colegas?

Essas são apenas algumas considerações para continuarmos pensando....

Abraços e até mais... boa noite p/ vcs!
Giovana

Assunto: [Modelo construtivista e EaD](#)
 Data: 27/09/2005 13:46:41

Autor(a): S. H. -

Quando a Giovana nos provoca a pensar sobre a possibilidade de trabalharmos o modelo construtivista na EaD, ela me leva a pensar sobre o papel do professor neste modelo: acredito no modelo pedagógico construtivista tendo em vista a concepção de homem/mulher, de aprendizagem, de educação que norteia tal perspectiva, mas que encaminhamentos metodológicos estarão coerentes com tal proposição uma vez que a forma como eu penso e encaminho uma atividade, organizo os espaços... expressarão a concepção pedagógica que eu acredito?
 (...)

Onde os nossos pés pisam?

Nesta perspectiva, nos abrimos ao outro e ao mundo, aprendemos a realmente ouvir o que o outro tem a nos dizer, a voz do outro (seja ele estudante ou os nossos parceiros de trabalho) é ouvida, considerada, entra na roda, faz parte de um diálogo. Em meu processo reflexivo, estabeleço um diálogo comigo mesma e com o outro, tal processo deixa de ser um monólogo. Assim o conhecimento de todos é considerado no processo educativo assim como todos são considerados aprendizes neste processo.
 (...)

Será que o fato de acreditarmos que ensinamos significa que os alunos aprenderam? Como podemos ter garantia de que eles aprenderam? O que garante a aprendizagem? Há garantias????
 Até mais... S.H.

Assunto: [refletindo](#) Autor(a): [Profa.S.S.](#) - Data: 27/09/2005 23:11:10

Olá...

Que maravilha seria termos todas as respostas, ou não? A resposta nos dá a certeza de um fim, mas deveria ser ao mesmo tempo o início de uma nova busca...

O que é aprender? Nos questiona a H. As atitudes são dependentes dos espaços? Nos questiona o M. Vamos pensar mais: como aprendemos? Aprendemos por repetição? Aprendemos articulando conceitos novos aos existentes? Pensem... a nossa concepção de aprendizagem nos dá as diretrizes de nossas atitudes. Assim, se tenho apenas o material impresso disponível para fazer EaD, posso favorecer a construção do conhecimento dos meus alunos? Com certeza, um ambiente virtual, com espaços de interação, como este, favorecem muito mais a aprendizagem colaborativa e cooperativa. Mas, pensando na epistemologia que orienta as minhas ações, se sou construtivista no ambiente virtual, posso ser apriorista no presencial, ou com o uso de material impresso?

E o H. questiona: Como podemos pensar este modelo de EaD, que trabalha ensino, pesquisa e extensão? Há várias possibilidades e caminhos, mas se pensamos este modelo para a EaD, envolveremos uma transformação também no presencial, afinal falamos em educação. Como ser construtivista? (...)

O G. afirma que na EaD não conseguimos saber o que o aluno deseja saber; quais são os problemas pessoais e profissionais que ele enfrenta no dia a dia; quais são as suas necessidades... E que no virtual há uma certa dificuldade em conhecer o outro... mas será que no presencial conhecemos quem é o nosso aluno? Individualizamos os processos de ensino? A EaD não é a salvação de todos os males, assim como a educação presencial não o é mais... Mas, todas essas ações podem ser favorecidas com tecnologias de EaD, mas, e principalmente, precisamos de professores que queiram favorecer este processo.
 (...)

Vamos pensar na atitude que temos em sala de aula, na epistemologia que é a nossa força motriz... e nos questionar: o que precisamos mudar, e o que podemos conservar em nossas ações, para pensar a educação bimodal? Que epistemologia nos move?
 (...)

Abraços,
 S.

Assunto: [RE:refletindo](#) Autor(a): S. H. - Data: 29/09/2005 17:32:18

Olá!

Vcs percebem que dentre as questões apresentadas pela S. o diálogo surge como elemento essencial! Retomar com o grupo o processo vivido, ouvir o que os alunos têm a dizer, o que está acontecendo em sala de sala ou no ambiente virtual. No curso de Sistemas de Informação, temos desenvolvido o que chamo de avaliação dialógica, um espaço em que professores e alunos sentam para avaliar o processo, levantar os aspectos positivos da aula (o que está dando "certo"), o que poderia melhor, quais as sugestões. Tal processo é avaliado sob a perspectiva do professor e do aluno. Tenho percebido que esta prática possibilita tanto professor como os alunos se auto-avaliarem, podemos fazer os "ajustes" ao longo do processo. Aprendemos muito com os estudantes porque eles nos indicam elementos que ainda não havíamos percebido, em outros momentos, nós percebemos que precisamos dar atenção a determinados

aspectos como, por exemplo, retomar o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Acredito que a abertura ao diálogo, escutar o outro é essencial em uma prática pedagógica construtivista. Porque ouvir o que o outro sente e pensa nos possibilita replanejar a aula. Este é um exercício que busco desenvolver, muitas vezes, tudo passa tão rápido que não damos a devida atenção ao outro. O outro, na perspectiva construtivista, é um sujeito ativo, participativo, crítico, questionador... que interage no processo de ensino e aprendizagem.

A análise destes fragmentos evidencia a compreensão da aprendizagem como um processo em que o sujeito, ao mesmo tempo em que transforma o objeto, transforma a si mesmo e o mundo em que vive, numa transformação que não deixa de resultar na busca pelo entendimento mútuo. Isso porque o sujeito cognoscente é compreendido “como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o ato de conhecer objetos ou agir através de objetos, ou ainda dominar objetos ou coisas” (SIEBENEICHLER, 1990, p. 62).

Considerando que, no caso analisado, a busca deste entendimento se dá pela comunicação escrita, temos aqui uma possibilidade de transformação que se diferencia, por exemplo, daquela oportunizada pela comunicação oral. Isso porque

(...) a expressão escrita exige uma elaboração mais aprimorada, ou refletida das construções cognitivas, pois ao escrevermos, podemos reler e, assim, rever conceitos que formamos a partir de tudo que nos foi colocado como atividade ou desafio. (SLOCZINSKI e SANTAROSA, 2005, p. 53).

A busca da compreensão da mensagem do outro implica o colocar-se no lugar deste, refletindo sobre as proposições por ele apresentadas, questionando as próprias proposições de forma a fortalecer e ampliar os conhecimentos já construídos acerca do assunto em questão. Outras mídias e tecnologias podem e devem ser integradas a este processo, tendo como objetivo a aproximação e a aprendizagem dos participantes. Porém, mais uma vez aqui ressaltamos que elas

não garantem a aprendizagem cooperativa, a chegada ao entendimento mútuo, estando esta possibilidade naquilo que é feito a partir das tecnologias e recursos disponíveis.

Nesta perspectiva, nos estudos teóricos realizados para que este processo de análise fosse possível, encontramos discussões acerca dos tipos de atividades que podem favorecer, por meio de um processo de interação e de trocas comunicativas, a existência da cooperação fundamentada no princípio do entendimento mútuo. Valentini e Fagundes (2005), juntamente com outros teóricos que fundamentam seus estudos, compreendem a existência de dois tipos de atividades cooperativa básicos: as atividades divergentes e as atividades convergentes.

A primeira tem como proposta central o debate como forma de estabelecer acordos, construir conceitos e chegar a objetivos comuns, para que seja possível a construção de um consenso entre os sujeitos participantes de determinado processo. Já a segunda está centrada na resolução de problemas, estudos de caso, o que pressupõe acordos previamente estabelecidos pelo grupo para que, mesmo assumindo diferentes papéis no processo, os sujeitos consigam desenvolver uma ação coletiva.

Diante do exposto por estas autoras, situamos a maioria das ações propostas para o curso como divergentes, visto que o processo de discussão acerca dos temas em questão foi o movimento que permitiu o estabelecimento de consensos e acordos na medida em que as atividades iam sendo desenvolvidas. As atividades convergentes foram minoria, todavia, não impossibilitaram que o estabelecimento de uma ação coletiva fosse constituído.

Retomando o contexto das comunidades virtuais de aprendizagem, ambas tornam-se necessárias, uma vez que enquanto uma, do tipo convergente, favorece a

existência da aprendizagem cooperativa, a outra, caracterizada como divergente, influencia o estabelecimento de uma rede de identidade e vínculo (VALENTINI e FAGUNDES, 2005).

O entendimento mútuo, neste contexto, é concebido como elemento fundamental a um processo de aprendizagem cooperativa, possibilitando a constituição de um território simbólico comum – comunidade – onde todos têm a oportunidade de contribuir com seus conhecimentos, habilidades e potenciais. É nesta dimensão que se entender mutuamente contribui para a aprendizagem, para a cooperação, para a vida em comunidade.

6. CONSIDERAÇÕES

Na tentativa de entender como a cooperação se estabelece em um processo de aprendizagem em um curso na modalidade de Educação a Distância, buscamos aproximações conceituais que possibilitassem articulações entre a comunicação, que caracteriza o modo de agir dos sujeitos aprendentes nos ambientes virtuais, o ato de aprender e a possibilidade deste processo se configurar a partir de comunidades virtuais de aprendizagem fundamentadas na cooperação.

Nesta busca, nos encontramos com a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, a qual concebe a comunicação como um processo de interação social que tem no entendimento mútuo a condição de emancipação do sujeito. A atitude performativa, característica deste tipo de ação, possibilita que a existência do entendimento mútuo e a coordenação de ações não se dêem de maneira coercitiva, mas sim privilegiando movimentos que favoreçam a cooperação.

Sendo a cooperação compreendida como uma ação construída pela e na reciprocidade (PIAGET, 1973, 1983), ela implica existência de um processo de interação entre sujeitos para que possa se efetivar. Todavia, faz-se necessário que a interação estabelecida entre os sujeitos apresente algumas características específicas, contempladas na ação comunicativa, não sendo possível, por exemplo, numa relação de autoritarismo e submissão. Na presença destas últimas estaremos diante de ações coercitivas, dificilmente cooperativas.

Assim, ao estabelecer relações entre questões que perpassam a compreensão do ato de cooperar e da ação comunicativa, iniciamos um diálogo que possibilitou o encontro de características comuns a estas duas ações. Este encontro foi o início da trama de reflexões tecidas acerca das possibilidades de sua existência não apenas num território geográfico, com a presença de um outro físico, mas em

um contexto em que este território, este outro, se virtualizam e tornam-se reais pelos significados das relações que são estabelecidas.

As categorias utilizadas no processo de análise da comunicação estabelecida durante o curso “Formação Continuada em Educação a Distância” – equilíbrio das trocas, reciprocidade e entendimento mútuo -, caracterizam alguns movimentos necessários à existência de um processo cooperativo. Além disso, indicam o início de possibilidades de significados serem atribuídos aos movimentos oportunizados neste território simbólico, permitindo que ele pudesse vir a se constituir em uma comunidade virtual de aprendizagem.

Ao estabelecer um processo comunicativo situado num contexto caracterizado por aquilo que Habermas (1987, 1989) chamou de *mundo da vida*, os professores participantes evidenciaram a existência de uma escala comum de valores em diferentes momentos da comunicação existente. Mesmo nos momentos em que ela não pode ser observada explicitamente, as condições de igualdade entre os professores participantes, favorecida pela maneira em que as diferentes contribuições eram articuladas pela professora do curso, permitiram que estes iniciassem a construção de algumas normas necessárias às trocas equilibradas.

Neste sentido, ao apontar e caracterizar as normas necessárias à existência do equilíbrio das trocas, Piaget (1973) nos deu os elementos necessários para afirmar que a forma como a comunicação entre os participantes se deu durante o curso possibilitou a existência deste equilíbrio. Sendo ora correspondentes, ora acordadas a partir de diferentes proposições iniciais de pensamento ou ainda complementares, por reforçarem elementos de contribuições já existentes, a presença destas normas, apesar de não ter sido construída intencionalmente pelo grupo, foi sendo evidenciada na medida em que o curso avançou.

Da mesma forma que o equilíbrio das trocas, a reciprocidade também foi uma construção coletiva que permeou as discussões de maneiras distintas, mas que, de modo geral, nas diferentes situações, permitiu que o grupo estabelecesse relações reguladas pelo respeito mútuo. O fato de não haver uma hierarquia que determinasse quem teria que aprender de quem, além de ter possibilitado a presença de diferentes formas de respeito que vieram a resultar no respeito e no próprio entendimento mútuo, privilegiou também a existência das condições necessárias à emancipação do sujeito por meio da ação comunicativa.

Em diferentes momentos pudemos observar a capacidade do grupo para a coordenação de diferentes perspectivas sociais, movimento este que enfatizou a possibilidade de a reciprocidade estar presente também entre aqueles que, num primeiro momento, apresentaram pontos de vista diferenciados. Ao agir comunicativamente, por meio da proposição de diferentes argumentos, os professores participantes mostraram-se capazes de buscar o entendimento mútuo, demonstrando abertura para aprender com o outro neste processo.

Neste grupo, este movimento de abertura foi explicitado por meio do ato de perguntar, caracterizado tanto pelo auto-questionamento como também pelo questionamento ao outro. Este movimento da pergunta oportunizou aos participantes que a forma inicial de pensamento fosse ampliada, ressignificada por meio da intervenção do outro, possibilitando a busca conjunta de respostas aos questionamentos manifestados. Também foi por meio deste movimento que o grupo se manteve envolvido com as discussões, no entanto, a motivação daqueles que pareciam distantes assim como a responsabilidade pela manutenção desta coletividade, pouco se fez presente na postura dos professores participantes, sendo

evidenciada nas intervenções realizadas pela professora e por mim, monitora do curso.

Cabe aqui ressaltar, portanto, a importância do papel do professor que discutimos neste trabalho, não ignorando a importância de sua articulação nas discussões existentes para que a cooperação estivesse presente durante o processo. Ao retomar as contribuições deixadas pelos professores participantes, articulando-as a novas questões, propondo novos desafios que tinham como intenção a criação e manutenção de vínculo destes com o ambiente, a professora mostrou-se aberta a aprender com o grupo. Esta postura enfatizou a inexistência de uma relação autoritária e a mostrou tão aprendente quanto os demais participantes, o que é fundamental para a existência da cooperação. Suas intervenções não apenas retomavam elementos das contribuições deixadas pelo grupo, mas traziam elementos que não deixavam perder de vista os objetivos inicialmente propostos.

Neste sentido, ao possibilitar que os participantes refletissem sobre o seu fazer, retomando seu modo de pensar e agir, além de evidenciar o desenvolvimento de um processo que apresentou discurso e prática articulados de forma coerente, a professora contribuiu para que os professores participantes fossem construindo significados para suas ações neste ambiente, encontrando motivos para a criação de vínculos no grupo. A professora, neste caso, assumiu os diferentes papéis necessários a processos na modalidade de EaD: foi orientadora e articuladora, orientadora ética e articuladora de saberes.

Diante destes fatos, considerando os movimentos que caracterizaram a presença da cooperação neste processo e tendo sido privilegiadas ações que oportunizaram que a aprendizagem se desse, conforme a teoria piagetiana, na relação com o outro, a comunidade virtual de aprendizagem teve sua constituição

iniciada pelos professores participantes que se mostraram abertos a aprender pela e na cooperação. Estes, a partir das proposições da professora e dos demais participantes, conseguiram perceber a importância do grupo e sua importância para o grupo, desenvolvendo a postura de habitantes e passando a efetivamente existir neste ambiente.

É certo que os fragmentos aqui apresentados e analisados constituem-se apenas um pequeno recorte de toda comunicação estabelecida e não caracterizam o envolvimento de todos os participantes do curso. Da mesma forma, poderíamos também ter outros elementos, outras categorias, como características necessárias à existência da cooperação. Todavia, considerando os conceitos apresentados e discutidos, temos neste curso, ou melhor, em seus efetivos habitantes, a demonstração do quanto é possível aprender e cooperar em um ambiente virtual, em um processo na modalidade de EaD.

O que pode ser percebido durante a análise realizada ao longo do quinto capítulo foi que, apesar da cooperação ter permeado o processo de comunicação e aprendizagem dos professores participantes ao longo do curso, ela não foi suficiente para manter a comunidade virtual de aprendizagem. Possibilitou, sim, que esta constituição fosse iniciada, contudo, não garantiu sua continuidade. Mesmo com o grupo tendo estabelecido um processo de aprendizagem cooperativa por meio da ação comunicativa, sentimentos como o de pertencimento e a existência de autonomia para a continuidade deste processo, independentemente de uma proposição institucional, das intervenções da professora, não foram efetivamente construídos pelo grupo. Este fato evidencia que a cooperação é um dos elementos necessários à constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem, contudo,

além dela, outras características e movimentos são necessários para que os participantes construam o sentimento de comunidade num processo como este.

Considerando os elementos que permearam as relações estabelecidas por este grupo durante o curso analisado, acredito que o estabelecimento de um processo de aprendizagem cooperativa em um curso na modalidade de EaD, possa ser favorecido pela proposição de ações que permitam o reconhecimento de cada um dos participantes em sua singularidade, respeitando diferenças e percebendo nestas possibilidades de aprender com o outro. É esta postura que permitirá que a ação dos sujeitos envolvidos neste processo possa evidenciar não apenas a presença de trocas equilibradas e recíprocas e do entendimento mútuo alcançado por estas, mas de outras características que venham, inclusive, contribuir de maneira mais efetiva no processo de transformação e reconhecimento do grupo em uma comunidade virtual de aprendizagem.

À medida que os estudos foram desenvolvidos, novas possibilidades puderam ser observadas e, diante de conquistas e fragilidades, a única certeza que se mantém presente é do quanto ainda há por aprender. Lembro-me aqui de Paulo Freire (2002) ao afirmar que a única certeza humana é a de seu inacabamento. E é consciente deste inacabamento que finalizo esta etapa e começo a pensar em possíveis conexões para sua continuidade.

Acredito que a análise resultante deste processo poderá contribuir para a superação de pré-conceitos historicamente construídos acerca desta modalidade educativa, os quais questionam sua qualidade e possibilidades em comparação à educação presencial. Penso que tenhamos aqui alguns elementos que contribuam para sua compreensão a partir de suas especificidades, não em detrimento de outros modelos, mas das características que lhe são próprias e que por assim o

serem, devem ser concebidas na especificidade da modalidade. Diante disso, oportunizar processos que favoreçam a aprendizagem cooperativa no contexto da possibilidade de constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, explorando o potencial das tecnologias da comunicação e da informação que temos disponíveis, pode vir a se configurar em uma nova proposta metodológica para a EaD. E é nesta perspectiva que acredito que os próximos links serão conectados.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Seraphin (org.) **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ALMEIDA, Fernando José de (org.) Projeto NAVE – **Educação a Distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: s.n., 2001.

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **Tela total**: mito-ironias do virtual e da imagem. Trad.: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida** (Tradução de Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Comunidade** (Tradução de Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BEILER, Adriana; LAGE, Louise Costa; MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Educação a Distância: novos desafios na virtualidade dos horizontes educacionais. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Educação a Distância – Cartografias Pulsantes em Movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.61 – 76.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 121-136, jan/fev/mar/abr 2003.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop – Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis/ Florianópolis: Vozes/ Editora UFSC, 2001.

BISOL, Claudia Alquati. Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante-aprendente. In: VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliane Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. p.25-33.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução por Maria J. Alvarez e Sara Bahia dos Santos. Porto-Portugal: Porto, 1994.

BORDENAVE, Juan Diaz. **Além dos meios e mensagens**: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa** – uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BRUNO, Fernanda. Máquina de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias da informação e de comunicação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n.24, p. 110-124. julho de 2004.

CAMPOS, Fernanda; et al. (Orgs.) **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. (vol. 01). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Galáxia da Internet** – reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CATAPAN, Araci Hack; FIALHO, Francisco Antônio. **Autonomia e sensibilidade na rede**: uma proposta metodológica. Artigo apresentado no VI Congresso Internacional de Educação a Distância. Rio de Janeiro/ RJ, 25 a 27 de agosto de 1999. Disponível em <http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/araci_hack_catapan.htm> Acesso em: 12 fev. 2007.

DAVIS, Melinda. **A nova cultura do desejo**: os segredos sobre o que move o comportamento humano no século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2003.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002. 195p.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Fonte inesgotável de recursos transformadores da sociedade. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, ano V, n.18, p.61-62, ago./out. 2001. Educação a Distância.

_____ et al. **Aprendizes Do Futuro**: As Inovações Começaram! Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1999. (Cdeção Informática Para Mudança na Educação)

FAZENDA, Ivani C.A. A construção de fundamentos e partir de uma prática docente interdisciplinar. In: _____ (Org.). **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FLAVELL, John H. **A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 4.ed. Tradução por Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Livraria Pioneira, 1992.

FRANCIOSI, Beatriz Regina Tavares; MEDEIROS, Marilú Fontoura de; COLLA, Anamaria Lopes. Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Educação a Distância – Cartografias Pulsantes em Movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.129 – 149.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Traduzido por Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. (tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio). 7.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Wladimir. Territórios virtuais e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.27, p.67-76.jul/dez.2002.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1987

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo** Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Ana Maria Bernardo; et.al. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Tradução de Pedro Bernardo. Lisboa: Edições 70, 1996.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Avaliando o uso educacional de recursos tecnológicos em leitura e escrita. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (org.) **A Tecnologia no Ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KERCKHOVE, Derrick. Texto, contexto e hipertexto: três condições da linguagem, três condições da mente. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n.22, p. 07-12. dezembro de 2003.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. : um tratamento conceitual. 9ª reimpressão (tradução de Helena Mendes Rotundo). São Paulo: EPU, 2003.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. 2.ed. Tradução por Antônio Estêvão Allgayer e Fernando Becker. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KLEIS, Margarete Lazzaris (Coordenação Geral) **Formação Continuada em Educação a Distância** – ACAFE Virtual. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Departamento de Educação a Distância. 2005

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4.ed. (Tradução Luiz Paulo Rouanet) São Paulo: Loyola, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n.20, p. 13-20. abril de 2003.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Íris Tempel. **Internet em sala de aula: com a palavra os professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações** – comunicação, cultura e hegemonia. (Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides). 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MCLUHAN, H. Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. (tradução de Décio Pignatari). 5.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

_____; FIORE, Quentin **O meio são as Massa-gens**. (tradução de Ivan Pedro de Martins). Rio de Janeiro: Bantam Books / Distribuidora Record de Serviços de Imprensa, 1969.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de; MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. O cenário da Educação a Distância: compromissos da universidade brasileira. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Educação a Distância – Cartografias Pulsantes em Movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.43– 59.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de; HERRLEIN, Maria Bernadete P.; COLLA, Anamaria Lopes. Movimentos de um paradigma em EaD: um cristal em seus desdobramentos e diferenciações. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Educação a Distância – Cartografias Pulsantes em Movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.77– 96.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, José Manoel. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com educação on-line**. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 20 set. 2004.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação) **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n.20, p. 07-12. abril de 2003.

PALACIOS, Marcos. **Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: Apontamentos para Discussão**. Disponível em: <<http://facom/ufba/br/pesq/cyber/palacios/cotidiano.html>>. Acesso em 19 nov. 1998.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço** (Trad. Vinícius Figueira). Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. **O aluno virtual** – um guia para trabalhar com estudantes on-line. (Trad. Vinícius Figueira). Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JR, Klaus. (Orgs.) **Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/ cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Tradução por Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Psicologia e Epistemologia** – Por uma teoria do conhecimento. Tradução por Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Psicologia da inteligência**. 2 ed. Tradução por Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **A tomada de consciência**. Tradução por Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Redesenhando estratégias na própria ação: formação do professor a distância em ambiente digital. In: VALENTE, José Armando; et. al. **Educação a Distância via Internet** – Formação de Educadores. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 71-85.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECUERO, Raquel C. **Comunidades Virtuais: Uma abordagem teórica**. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional de Comunicação, no GT de Comunicação e Tecnologia das Mídias, promovido pela PUC/RS, 2001. Disponível em <http://pontomidia.com.br/raquel/teorica.htm>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2007.

RHEINGOLD, Howard. Comunidades virtuais. In: HESSELBEIN, Frances; et al. By The Drucker Foundation. **A comunidade do futuro**: idéias para uma nova comunidade. (Tradução Bazán Tecnologia e Lingüística). São Paulo: Futura, 1998. p. 120 – 127.

RIBEIRO, Lavina Madeira. Comunicação e Comunidade: Teoria e Método. **Comunicação e Espaço Público**, Ano VII, nº 1 e 2, 2004. p. 71-80.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n.22, p. 23-32. Dezembro de 2003.

SCHERER, Suely. **Uma estética possível para a educação bimodal**: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais – uma experiência em Estatística Aplicada à Educação. São Paulo, 2005. 240 p. Tese de doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

_____. O papel do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA– MERCOSUL, 7., 2003, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, SC: CTAI – SENAI, 2003. p.270-274.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SLOCZINSKI, Helena; CHIARAMONTE, Marilda Spíndola. Aprender e desafiar a aprender em ambiente híbrido. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliane Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. p.119-133.

SLOCZINSKI, Helena; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. “Como crescemos... Aprendemos tanto...” Construções sociocognitivas em curso a distância mediado pela *Web*. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliane Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. p.43– 60.

SOARES, Suely Galli. **Arquitetura da identidade**: sobre educação, ensino e aprendizagem. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VALENTE, José Armando Valente (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 2.ed. Campinas, SP: UNICAMP / NIED, 1998.

_____; et. al. **Educação a Distância via Internet** – Formação de Educadores. São Paulo: Avercamp, 2003.

VALENTINI, Carla Beatris; FAGUNDES, Léa da Cruz. Comunidade de Aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambiente virtual. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliane Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. p.35 – 42.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliane Maria do Sacramento. Fluxos de interação: uma experiência com ambiente de aprendizagem na Web. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliane Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. p. 77 – 86.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário enviado aos professores concluintes

Questionário da Pesquisa

Utilize os parênteses ou campos específicos para as respostas. As perguntas qualitativas devem ser respondidas com um (X) ao lado da resposta mais condizente; nas perguntas que requerem a especificação de alguma quantidade, deve ser escrito o número, entre os parênteses; e nas descritivas, faça o registro no campo R: . Todos os dados são confidenciais e serão usados apenas de forma estatística.

Responda sobre Você:

1 –Em quais cursos você atua na instituição?

R:

2- Tempo de atuação no ensino superior. R:

3- Possui outra atividade além da docência no ensino superior?

() Sim. Qual?

() Não.

Responda sobre você e o Curso “Formação Continuada em EaD – ACADE – 2005/02”.

http://www.unerj.br/ead/ead/extensao/extensao_acafe/formacaoead.html

4- Este é o primeiro curso na modalidade a distância do qual você participou como aluno?

() Sim () Não

5- O que o(a) levou a se inscrever no curso?

R.

6 - Em média, quantas horas por semana você utilizou para acompanhar o curso? () Horas

7 – Como você procurou se organizar àquilo que se refere à participação nas discussões, às leituras e às atividades propostas pelo curso?

() Distribuiu de maneira planejada ao longo do período da agenda;

() Centrou em um momento previamente definido;

() Realizou nos momentos de folga entre um compromisso e outro.

() Outro. Qual?

8- Qual(is) a(s) razão(ões) que o(a) motivou(ram) a participar das discussões? Se for mais de uma, ordene de (1) até (6) de acordo com a importância, sendo (1) o mais importante.

() As discussões foram interessantes

() Sempre conseguia respostas de valor, tanto dos colegas quanto dos professores

() Meus colegas demonstraram flexibilidade e abertura em suas contribuições

() Queria contribuir e responder as questões deixadas pelos colegas de curso

() Não há uma razão pessoal: participava apenas para cumprir a agenda do curso.

() Outros. Quais?

9- Após concluir este curso, você acredita que seja possível aprender em um curso na modalidade a distância? O que é necessário para que ocorra a aprendizagem em processos como este?

R:

10 – Quais habilidades você considera necessárias a um aluno de EaD para que este consiga acompanhar as atividades de um curso nesta modalidade?

R:

ANEXO II – Questionário enviado aos professores não-concluintes

Questionário da Pesquisa

Utilize os parênteses ou campos específicos para as respostas. As perguntas qualitativas devem ser respondidas com um (X) ao lado da resposta mais condizente; nas perguntas que requerem a especificação de alguma quantidade, deve ser escrito o número, entre os parênteses; e nas descritivas, faça o registro da resposta no campo R: . Todos os dados são confidenciais e serão usados apenas de forma estatística.

Responda sobre Você:

1 –Em quais cursos você atua na instituição?

R:

2- Tempo de atuação no ensino superior. R:

3- Possui outra atividade além da docência no ensino superior?

() Sim. Qual?

() Não.

Responda sobre você e o Curso “Formação Continuada em EaD – ACAFE – 2005/02”.

http://www.unerj.br/ead/ead/extensao/extensao_acafe/formacaoead.html

4- Este é o primeiro curso na modalidade a distância do qual você participa como aluno?

() Sim () Não

5- O que o(a) levou a se inscrever no curso?

R.

6 - Em média, quantas horas por semana você utilizou para acompanhar o curso? () Horas

7 – Como você procurou se organizar àquilo que se refere à participação nas discussões, às leituras e às atividades propostas pelas agendas de cada tema?

() Distribuiu de maneira planejada ao longo do período da agenda;

() Centrou em um momento previamente definido;

() Realizou nos momentos de folga entre um compromisso e outro.

() Outro. Qual?

8- Qual(is) o(s) motivo(s) que inibiu(ram) sua participação e impediu(ram) a conclusão do curso? Se for mais de um, ordene de (1) até (8), de acordo com a importância, sendo (1) o mais importante.

() Falta de Tempo

() Ausência de respostas às mensagens enviadas

() Excesso de mensagens para ler

() Dificuldades diversas (acesso a internet, lidar com as ferramentas de comunicação existentes no ambiente, problemas técnicos, etc.)

() Não considero o que escrevo importante para os outros

() Receio pela maneira como os colegas e professores podem interpretar minha contribuição.

() Tenho dificuldades em me expressar através da linguagem escrita.

() Outros. Quais?

9- Considerando sua participação neste curso, você acredita que seja possível aprender num curso na modalidade a distância? O que é necessário para que ocorra a aprendizagem em processos como este?

R:

10 – Quais habilidades você considera necessárias a um aluno de EaD para que este consiga acompanhar as atividades de um curso nesta modalidade?

R:

ANEXO III – Questionário enviado aos professores desistentes

Questionário da Pesquisa

Utilize os parênteses ou campos específicos para as respostas. As perguntas qualitativas devem ser respondidas com um (X) ao lado da resposta mais condizente; nas perguntas que requerem a especificação de alguma quantidade, deve ser escrito o número, entre os parênteses; e nas descritivas, faça o registro no campo R: . Todos os dados são confidenciais e serão usados apenas de forma estatística.

Responda sobre Você:

1 –Em quais cursos você atua na instituição?

R:

2- Tempo de atuação no ensino superior. R:

3- Possui outra atividade além da docência no ensino superior?

() Sim. Qual?

() Não.

Responda sobre você e o Curso “Formação Continuada em EaD – ACAFE – 2005/02”.

http://www.unerj.br/ead/ead/extensao/extensao_acafe/formacaoead.html

4- Este foi o primeiro curso na modalidade a distância do qual você se inscreveu?

() Sim () Não

5- O que o(a) levou a se inscrever no curso?

R:

6- Qual(is) o(s) motivo(s) que levou(ram) a sua desistência na participação do curso? Se for mais de um, ordene de (1) até (8), de acordo com a importância, sendo (1) o mais importante.

() Falta de Tempo

() Ausência de retornos às atividades realizadas

() Dificuldades em conciliar o curso com outras atividades

() Excesso de material do curso e mensagens de outros participantes para ler

() Dificuldades diversas (acesso a internet, lidar com as ferramentas de comunicação existentes no ambiente, problemas técnicos, etc.)

() Receio pela maneira como os colegas e professores poderiam interpretar minhas contribuições.

() Outros. Quais?

7 – Quais habilidades você considera necessárias a um aluno de EaD para que este consiga acompanhar as atividades de um curso nesta modalidade?

R:

8- Você acredita que seja possível aprender num curso na modalidade a distância? O que é necessário para que ocorra a aprendizagem em processos como este?

R: