

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

**CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UMA ABORDAGEM
PEDAGÓGICA PARA PROCESSOS COLABORATIVOS A DISTÂNCIA
UTILIZANDO A INTERNET**

por

FERNANDO LINCOLN CARNEIRO LEÃO MATTOS

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

**CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UMA ABORDAGEM
PEDAGÓGICA PARA PROCESSOS COLABORATIVOS A DISTÂNCIA
UTILIZANDO A INTERNET**

por

FERNANDO LINCOLN CARNEIRO LEÃO MATTOS

Orientador:

Prof. Dr. Hermínio Borges Neto

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Fortaleza - Ce
Mai de 2005

A Carmen, César Lincoln e Fernanda,
Com todo o amor do
Lincoln

ÍNDICE

RESUMO	12
ABSTRACT	14
RÉSUMÉ	16
AGRADECIMENTOS	18
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	30
DIÁLOGO	30
INTRODUÇÃO	30
1.1 CONCEPÇÕES DE DIÁLOGO	32
1.1.1 O diálogo em Sócrates e Platão.....	32
1.1.2 O diálogo em Martin Buber.....	35
1.1.3 O diálogo em John Dewey.....	37
1.1.4 O diálogo em Paulo Freire.....	40
1.1.5 O diálogo em Jürgen Habermas.....	43
1.1.6 O diálogo virtual em Michael Moore.....	47
1.2 O DIÁLOGO NO AMBIENTE VIRTUAL DA INTERNET	49
1.2.1 Diálogo e escrita virtual.....	49
1.2.2 Diálogo e mediação virtual.....	51
1.2.3 Diálogo e colaboração virtual.....	54
CONCLUSÃO	55
CAPÍTULO 2	57
ESPAÇOS, LUGARES E TERRITÓRIOS VIRTUAIS	57
INTRODUÇÃO	57
2.1 ESPAÇO	57
2.2 LUGAR	58
2.3 UMA METODOLOGIA PEDAGÓGICA DA TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO EM LUGAR	60
2.4 TERRITÓRIO	61
2.5 CIBERESPAÇO	62
2.6 O LOCAL E O GLOBAL	65
CONCLUSÃO	66

CAPÍTULO 3.....	67
COMUNIDADES E REDES VIRTUAIS.....	67
INTRODUÇÃO	67
3.1 O CONCEITO DE COMUNIDADE.....	68
3.1.1 Condições para a existência de comunidades.....	71
3.2 DAS COMUNIDADES ÀS REDES SOCIAIS	74
3.3 COMUNIDADES VIRTUAIS.....	76
3.4 DAS COMUNIDADES VIRTUAIS ÀS REDES SOCIAIS VIRTUAIS.....	79
CONCLUSÃO: REDES SOCIAIS VIRTUAIS E REDES DE APRENDIZAGEM.....	83
CAPÍTULO 4.....	86
A ABORDAGEM PROPOSTA.....	86
INTRODUÇÃO	86
4.1 BASE DA ABORDAGEM: OS MOMENTOS METODOLÓGICOS DE FREIRE E DA PESQUISA-AÇÃO.....	87
4.1.1 A metodologia de formação da consciência crítica de Paulo Freire.....	90
4.1.2 A metodologia da Pesquisa-Ação.....	91
4.2 A ABORDAGEM PROPOSTA	94
4.2.1 Visão Geral	94
4.2.2 Descrição dos momentos metodológicos da abordagem.....	96
4.2.2.1 Formação do grupo e avaliação diagnóstica	96
4.2.2.2 Círculos de Cultura Virtuais.....	105
4.2.2.2.1 Utilização de situações codificadas e de casos-problema	111
4.2.2.2.2 Levantamento histórico e de dados sobre o tema do CCV	113
4.2.2.2.3 Análise teórica dos principais aspectos do problema.	115
4.2.2.2.4 Utilização de casos-análise.....	116
4.2.2.2.5 Esboço de idéias iniciais para superação	117
4.2.2.3 Sistematização do Material de Trabalho.....	118
4.2.2.4 Preparação da Ação	119
4.2.2.5 Acompanhamento da Ação.....	120

CONCLUSÃO.....	121
CAPÍTULO 5.....	122
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	122
INTRODUÇÃO	122
5.1 A PREPARAÇÃO DA EQUIPE	127
5.2 O TELEDUC	130
5.3 EXECUÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO	133
5.3.1 Definição do tema gerador	133
5.3.2 O Círculo de Cultura Virtual	136
Dados básicos dos participantes do CCV	141
5.3.2.1 Momento 1 do CCV: a utilização de situações codificadas	143
5.3.2.2 Momento 2 do CCV: Levantamento histórico e de dados sobre o tema do CCV	145
5.3.2.3 Momento 3 do CCV: Análise dos principais aspectos do problema	147
5.3.2.4 Momento 4 do CCV: Utilização de casos-análise	150
5.3.2.5 Momento 5 do CCV: Esboço de idéias iniciais para superação.....	151
5.3.3 A Ficha de Descoberta e a sistematização do material de trabalho	151
5.3.4 A preparação da ação	152
5.3.5 O acompanhamento da ação	153
CONCLUSÃO.....	154
CONCLUSÕES	157
Perspectivas	159
ANEXOS	162
ANEXO 1: GUIA DE MEDIAÇÃO	163
Alguns elementos gerais do Guia	163
Guia de Mediação simplificado para o CCV “Ampliação da Escola de Santana”	165
ANEXO 2: AGENDAS	167
Primeira Agenda.....	167
Segunda Agenda.....	168

Terceira Agenda	169
Quarta Agenda	170
Quinta Agenda.....	172
Sexta Agenda	173
Sétima Agenda	174
ANEXO 3: FICHA DE DESCOBERTA	176
Situação histórica local e global.....	176
Descrição dos elementos	179
Idéias iniciais para a ação	179
ANEXO 4: O DIÁLOGO NOS FÓRUNS.....	180
Anexo 4a - Fórum “Clique aqui para começar!”	180
Anexo 4b - Fórum “Combinando responsabilidades...”	209
Anexo 4c - Fórum “Conte sua história AQUI!”	216
Anexo 4d - Fórum “Informações sobre a reforma da escola!”	231
Anexo 4e - Fórum “O CCV está acabando... O que descobrimos?” ..	238
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	246
BIBLIOGRAFIA	255

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo metodológico da Pesquisa-Ação

Figura 2 – Momentos metodológicos da abordagem proposta

Figura 3 – Aparência final da figura de Graficação

Figura 4 – Momentos metodológicos do Círculo de Cultura Virtual

Figura 5 – Situação codificada

Figura 6 - Figura codificada utilizada do CCV de Santana

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - A Kaaba, um lugar para os muçulmanos

Foto 2 - Vista parcial de Santana

Foto 3 - Escola São Francisco, de Santana

Foto 4 - Acesso precário a Santana

Foto 5 - O CRID de Santana

Foto 6 - Grupo de participantes reunido

Fotos 7, 8 e 9 - Pequenos grupos apresentando os resultados do debate para escolha do tema do CCV

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes do CCV por escolaridade

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes do CCV por idade

Gráfico 3 - Distribuição dos participantes do CCV por sexo

Gráfico 4 - Distribuição dos participantes do CCV por função na escola

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os paradigmas da razão instrumental e da razão comunicacional

Tabela 2 – Manifestações de associação em Tönnies

Tabela 3 – Componentes e seus indicadores da sociabilidade “online”

RESUMO

A experiência recente de educação a distância utilizando a Internet vem registrando, nos últimos anos, um incremento considerável no apelo a metodologias pedagógicas que enfatizam a colaboração entre os participantes. No entanto, estes processos assíncronos formais, na maioria dos casos, vêm se revelando precários, uma vez que não se mostram efetivamente duradouros e conseqüentes. Com base nesta constatação, surgiu a questão: de que maneira se poderia empreender experiências de educação a distância pela Internet, que levassem a processos duradouros de colaboração e de construção coletiva do conhecimento?

A investigação abordou a idéia de que os processos colaborativos tornam-se significativos quando dizem respeito à realidade existencial do educando, constituindo numa aprendizagem transformadora. A significação existencial da experiência, portanto, estaria na raiz dos processos colaborativos virtuais conseqüentes. A partir desta idéia, elaborou-se uma metodologia para processos colaborativos de educação a distância assíncronos via Internet, de modo a possibilitar a aprendizagem como elemento crítico e transformador das pessoas envolvidas.

A reflexão teórica abordou o conceito de diálogo, seus pressupostos e suas implicações no contexto da Internet, como base para processos colaborativos. Demonstrou a necessidade de refletir-se adequadamente sobre espaços, lugares e territórios virtuais, em Ambientes Virtuais de Educação (AVE), de modo a possibilitar as condições para a aprendizagem transformadora, especialmente na transformação dos espaços em lugares virtuais. Por fim, abordou as redes virtuais de aprendizagem como uma forma de mediação pedagógica baseada na intersubjetividade e na leitura do mundo pelo grupo.

O experimento foi realizado no projeto Centros Rurais de Inclusão Digital – CRID e obteve resultado satisfatório através da percepção clara de que houve colaboração efetiva entre os participantes, alcançada pela significação

existencial da experiência como elemento motivador, além de um processo completo de identificação, análise do problema levantado pelo grupo e elaboração de propostas de ação.

ABSTRACT

The ongoing experience on internet-based distance education in the last years had pointed out a distinguished growth in the use of new pedagogical methodologies that focuses on the collaboration among participants. Nevertheless, in most cases this pattern of non-simultaneous processes had turned out to be unstable, in the terms of its permanence and consequence. This statement brings up a question: which kind of approach on internet-based distance learning can lead to more collaborative relationships among individuals, increasing the exchange of knowledge?

The research broached the idea that cooperative processes become meaningful when they are connected to the student's reality, thus turning the experience into a transforming learning. The existential principle should be therefore underlying efficacious virtual cooperative processes. This perception has led to a proposal of a specific methodology of cooperative processes on internet-based distance education, in a way that it would make the learning procedure a transforming element of people involved.

The theoretical basis of the research had been carried upon the concept of dialogue, its assumptions and implications in the internet context, as a basis for the cooperative processes. It showed the need of an adequate reflection on spaces, places and virtual territories, in the Virtual Education Environments (Ambientes Virtuais de Educação - AVE), in order to create the conditions of a transforming learning, especially those concerning the change of spaces into virtual environments. At last, it approached the virtual webs of learning as a way of pedagogical mediation based on intersubjectivity and the understanding of the world by the group.

The research was carried on in the Centros Rurais de Inclusão Digital - CRID project and had obtained success, since there had been a clear perception of the effective collaboration among participants. This level of achievement was made possible through the existential experience as a leitmotif, in addition to a

complete identification process, analysis of the problem presented by the group and the elaboration of action proposals.

RÉSUMÉ

L'expérience récente d'éducation à distance qu'utilise l'internet constate, les dernières années, un développement remarquable dans l'utilisation des méthodologies pédagogiques qui donnent de l'emphase à la collaboration entre les participants. Ces processus, néanmoins, qui ne sont pas synchroniques dans la majorité des cas, se révèlent précaires, puisqu'ils ne se montrent pas effectivement durables et conséquents. Basée sur cette constatation, une question a été posée: comment pourrait-on entamer des expériences d'éducation à distance à travers l'internet qui emmeneraient à des processus durables de collaboration et de construction collective de la connaissance?

La recherche a abordé l'idée que les processus collaboratifs deviennent significatifs quand ils concernent la réalité existentielle de l'élève, constituant un apprentissage transformateur. La signification existentielle de l'expérience, donc, serait à la racine des processus collaboratifs virtuels conséquents. A partir de cette idée, on a élaboré une méthodologie pour des processus collaboratifs d'éducation à distance, qui ne sont pas synchroniques, par l'internet, qui possibilite l'apprentissage comme élément critique et transformateur des participants.

La réflexion théorique a abordé le concept de dialogue, ses présupposés et ses implications dans le contexte de l'internet, comme base pour des processus collaboratifs. Elle a démontré le besoin de réflexion adéquate sur les espaces, les lieux e les territoires virtuels, dans les "Ambientes Virtuais de Educação" (AVE) ("Ambiances Virtuels d' Education"), de telle manière que les conditions pour l'apprentissage transformateur soient possibles, spécialement dans la transformation des espaces en des lieux virtuels. Enfin, elle a abordé les réseaux virtuels de l'apprentissage comme un moyen de médiation pédagogique basée sur l'intersubjectivité et sur la lecture du monde par le groupe.

L'expérimentation a été fait dans le projet "Centros Rurais de Inclusão Digital" – CRID (Centres Ruraux d'Inclusion Digitale") et a obtenu un résultat satisfaisant par la perception claire qu'elle a eu la collaboration effective entre les participants, aboutie par la signification existentielle de l'expérience comme élément motivateur, en outre un processus complet de l'identification, analyse du problème posé par le groupe et élaboration des propositions d'action.

AGRADECIMENTOS

Preciso agradecer a muitas pessoas que me ajudaram nesta caminhada, porém antes preciso confessar uma coisa: tudo neste doutorado foi muito mais rápido do que eu pensava. Também foi muito mais intenso. Cada momento vivido, seja nas salas de aula, seja na pesquisa em Santana ou diante do computador escrevendo a tese, foi carregado de muita emoção. Os debates com os colegas, o contato presencial e a distância com os moradores maravilhosos do Assentamento de Santana, o processo reflexivo em grupo com minha colegas da equipe CRID-EAD e a reflexão expressa na tese sempre tiveram a emoção como elemento central. A emoção, ao que parece, torna mais fugaz o momento. E é esta a minha sensação a respeito destes anos. No entanto, a força do que senti reflete-se no que sou agora, demonstrando como valeu a pena ter realizado este curso.

Gostaria de agradecer à UFC, a universidade que me aceitou como aluno, constituindo boa parte de minha formação profissional, e seus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, sempre incansáveis na organização do debate e no incentivo ao pensamento divergente.

Agradeço também à Unifor, que forneceu incentivo financeiro e as demais condições para todas as pesquisas que antecederam a experiência no CRID. Gostaria de agradecer especialmente à coordenadora do Núcleo de Aplicação de Tecnologia da Informação - NATI Adriana Tajra, que incentivou, acreditou e compreendeu minhas necessidades de pesquisador. Ao Vice-Reitor de Ensino de Graduação, Wilhelmus Jacobus Absil, acima de tudo um incentivador do novo; e ao amigo Casemiro de Medeiros Campos, pela disponibilidade em ouvir minhas dúvidas quanto aos caminhos da tese e de tudo que a dizia respeito, sempre com sugestões precisas, sinceras e inteligentes.

A Hermínio Borges Neto, meu Orientador, que revelou-se amigo e consegue viver intensamente razão e emoção, unindo a curiosidade e intrepidez dos jovens à experiência dos adultos.

À equipe CRID-EAD, que debateu comigo cada ponto da abordagem, especialmente sua metodologia, e que vive comigo as alegrias e decepções de uma experiência extremamente rica junto ao projeto CRID do laboratório Multimeios da FAGED/UFC. Gostaria de citá-las nominalmente: Regina Santos Young, Janete Barroso Batista, Ana Cláudia Mendonça Pinheiro e Tânia Saraiva de Melo Pinheiro.

Aos moradores de Santana, pelo muito que aprendi em seu convívio, com crianças, jovens e adultos que sobretudo acreditam na Vida e a experimentam com serenidade, sabedoria e alegria, como deve ser.

Gostaria de agradecer à minha mulher, Carmen, que suportou a parte mais pesada na composição de uma tese, que é a ansiedade do doutorando. Creio que este trabalho não poderia ter sido realizado sem o apoio constante e a infinita paciência que demonstrou, inclusive lendo e revisando os originais¹. Mais uma vez, minha Nega, você está comigo. Eu sou mesmo um sujeito de sorte.

A César Lincoln, meu filho, pelos comentários interessados e pela torcida que sempre demonstrou ao longo de todo esse tempo de elaboração da tese. Meu beijo agradecido.

A Fernanda, minha filha, pela compreensão e respeito demonstrados ao meu trabalho, que tantas horas lhe tirou de minha convivência. Um beijo carinhoso, Nana.

A Margarida Mattos, minha irmã querida, doutoranda em Geografia na UFRJ, que de tão distante se fez próxima, sempre acompanhando com empolgação cada momento de minha tese, especialmente nas sugestões ao Capítulo 1 e ao provimento de parte da bibliografia do Capítulo 2.

¹ A expressão é pura nostalgia, uma vez que já não se aplica, em tempos de bits & bytes. Mas eu queria ter o gostinho de usá-la, pelo menos uma vez... ;-)

Muitas pessoas, enfim, ajudaram-me, direta ou indiretamente, neste trabalho. A todas elas, meu muito obrigado, que levarei pessoalmente. Nenhuma destas pessoas e instituições aqui citadas, entretanto, tem qualquer responsabilidade sobre os erros e lacunas que este trabalho provavelmente contém, cabendo apenas a mim a responsabilidade pelo que aqui vai escrito.

INTRODUÇÃO

O avanço da Internet vem proporcionando o aperfeiçoamento de práticas educativas a distância, em cujo discurso também estão explícitas as idéias de “aluno ativo” e “professor facilitador”. Junto com elas, proliferam os apelos à “colaboração” a distância, como condição para a ocorrência de uma aprendizagem construtiva. O discurso da colaboração faz sentido. A Internet cresceu e mantém boa parte de seu atrativo justamente devido ao alto grau de interatividade que proporciona às pessoas, apesar de algumas limitações ainda impostas pela distância. Experiências inéditas para a maior parte dos indivíduos até há bem pouco tempo atrás, como mandar mensagem para muitas pessoas ao mesmo tempo; conversar e ver, simultaneamente, outra pessoa distante; trocar arquivos diversos de computador e muitas outras práticas passaram a se tornar comuns para um número crescente de pessoas, inclusive nas escolas.

Serviços cujo destaque é a interatividade tornaram-se muito procurados na Internet. Os mais conhecidos são a troca instantânea de mensagens e arquivos em geral como o MSN (*Microsoft Network*), os bate-papos on-line, o IRC (*Internet Relay Chat*), os Grupos de Discussão (*Newsgroups*), as Listas de Discussão e, mais recentemente, os Blogs (*Weblogs*), Fotologs (blogs para fotos), softwares do tipo P2P (*Peer to peer*) para troca direta de arquivos, como o eMule e BitTorrent e comunicação por voz, como Skype e Paltalk, além das “comunidades virtuais” como o *Orkut*. Estes serviços demonstram que as pessoas desejam se encontrar e trocar idéias. Em muitas destas experiências, as discussões tornam-se intensas, gerando documentos coletivos e idéias muito elaboradas.

A Internet, rede de redes, passou a conectar pessoas em uma malha complexa de relacionamentos, uma rede de “diferenças em interação” (Pretto, 2000). Uma das principais características desta rede é a possibilidade de utilizar-se

um veículo de comunicação em duas vias: a pessoa não é apenas expectadora; torna-se também participante do conteúdo da rede.

Nada mais natural, portanto, que estes ambientes de intensa participação on-line fossem logo pensados como ambientes de aprendizagem e, portanto, passíveis de aproveitamento em processos formais de educação a distância. Entretanto, esta passagem do informal para o formal vem gerando práticas precárias do ponto de vista pedagógico. À primeira vista, estranhamente, muitos educadores não vêm aproveitando estes processos formais de maneira a servirem como reflexões orientadas e conseqüentes.

O incremento da pesquisa na área de educação a distância associada à Internet proporcionou, especialmente na segunda metade da década de 1990, um grande debate a respeito das possibilidades pedagógicas abertas pelo novo meio. Capitaneados nos meios acadêmicos especialmente por Lévy (1993; 1998; 1999a; 1999b), que aprofundou e difundiu a discussão sobre o impacto cultural e comunicacional da Internet sobre as pessoas, o debate ampliou-se com a entrada em cena dos interesses corporativos em processos de formação de pessoal, constituindo o inapropriadamente chamado *e-learning* (electronic learning).

Em pouco tempo, forma-se o conceito de “comunidade virtual”, atribuído a Howard Rheingold em seu livro “The Virtual Community”, de 1993, para quem as comunidades virtuais são “agregados sociais que emergem da rede, quando um número suficiente de pessoas realiza discussões públicas durante um tempo suficientemente longo, com suficiente sentimento humano, para formar redes de relações no ciberespaço.”²

Aparentemente, portanto, há um descompasso entre a velocidade de um certo imaginário a respeito das possibilidades colaborativas em processos assíncronos formais e o que efetivamente se tem experimentado.

² Reinghold, H. **The virtual community**. Disponível on-line em <http://www.rheingold.com/vc/book/>.

As experiências em cursos na modalidade de EAD das quais participei nos últimos cinco anos obtiveram resultados apenas parciais em relação às expectativas iniciais (Mattos, 2002b). A avaliação destas experiências constatou que os processos de aprendizagem colaborativa não foram completamente bem-sucedidos, especialmente nos casos de processos de duração mais demorada. Nestes momentos, observou-se que, após algumas semanas de intenso debate em fóruns de discussão, os processos interativos tendiam a ficar mais esparsos.

Alguns métodos³ e técnicas específicos foram utilizados, porém sem resultados convincentes. Empregou-se, por exemplo, o método de casos em ambientes virtuais (Suchman, 1987), aliado a instrumentos que facilitam processos de comunicação via Internet, especialmente aqueles relacionados a práticas colaborativas em fóruns. Em todos os cursos, privilegiou-se a problematização e o debate, sempre a partir das experiências dos participantes. Foram utilizados vários mecanismos de estímulo ao debate a distância, como mensagens e textos curtos de conteúdo polêmico, sugestões de atividades colaborativas, etc. Ao final de cada curso, solicitava-se dos participantes a elaboração de um memorial de sua experiência.

As pesquisas a respeito indicam que estes processos colaborativos formais a distância, a exemplo daqueles informais (como os fóruns abertos, “bate-papos” e as listas de discussão encontradas livremente na Internet) seguem um ciclo de vida específico, bem mais curto que os informais (Silvio, 1999; Kenski, 2003)

Examinando outras pesquisas, percebeu-se que a constatação destas dificuldades em processos colaborativos e participativos formais na Internet

³ Neste trabalho, os termos “método” e “metodologia” serão empregados com sentido diverso. Método significa o conjunto de reflexões organizadas teoricamente, guardando coerência interna; metodologia explicita o conjunto de técnicas de trabalho utilizada em pesquisa científica.

vêm sendo freqüentes (Cysneiros, 2003; Porter, 2002; Souza, 2002) , apesar de todo um discurso corrente demonstrando as vantagens deste tipo de abordagem metodológica em EAD (Lévy, 1999b; Palloff; Pratt, 2002; Campos, et al, 2003).

Assim, com base na própria prática e em dificuldades semelhantes também enfrentadas por outros pesquisadores, surgiu a indagação:

De que maneira se poderia empreender experiências de educação a distância pela Internet, que levassem a processos duradouros de colaboração e de construção coletiva do conhecimento?

A idéia básica que emergia naquele momento é que o problema da precariedade nos processos colaborativos virtuais formais não residia em questões essencialmente técnicas, mas em um contexto onde o ambiente virtual e as relações nele estabelecidas pelas pessoas, por algum motivo, não combinavam. Se o problema não era técnico, então estaria sujeito ao sabor de processos intersubjetivos? A melhor resposta até então, com base unicamente na experiência, parecia que sim. No entanto, aos poucos foi emergindo outra possibilidade. Os processos comunicativos são processos mediados. Ao invés de centrada na técnica, a mediação poderia centrar-se no contexto existencial dos sujeitos, como propõe Freire (1970).

Portanto, se fosse possível criar experiências educativas formais em ambiente virtual que levassem em conta todos estes elementos (o próprio ambiente, as relações intersubjetivas e uma mediação centrada no objeto do conhecimento e não no educador ou educandos), a aprendizagem a distância seria significativa e efetiva.

A obra de Freire, conforme será exposto mais adiante, serviu de inspiração para este esforço de verificação das possibilidades deste modelo no ambiente virtual da Internet. A proposta de uma abordagem para alcançar este objetivo, antes de ser uma proposta técnica (em um caso onde a solução sabidamente

não passa pela técnica) é sobretudo a criação das condições para que os elementos já citados emergjam, sob as regras habituais de um processo educativo formal (prazo para início e término da atividade, avaliação, resultados de aprendizagem claramente identificados, etc).

Como elemento motivador adicional, surgiu a oportunidade de experimentar a proposta metodológica, de forma mais intensa e sistemática, no decorrer do projeto Centros Rurais de Inclusão Digital – CRID. Realizado sob a forma de atividade de Extensão da Universidade Federal do Ceará – UFC, coordenado pelo Laboratório Multimeios em parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura – FCPC, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Banco do Nordeste – BNB e Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural - NEAD, o CRID atua junto a projetos de assentamento inicialmente no Estado do Ceará.

O objetivo desta investigação, portanto, é elaborar uma abordagem para processos colaborativos de educação a distância assíncronos via Internet, que possibilite a aprendizagem como elemento crítico e transformador das pessoas envolvidas, no contexto do projeto Centros Rurais de Inclusão Digital – CRID.

A realização da experiência no CRID reveste-se de traços singulares. Trata-se de uma experiência de educação a distância onde o grupo principal de participantes, em sua maioria, não se encontra fisicamente distante, pelo contrário. São moradores de uma pequena localidade, de pouco mais de 70 famílias. Qual o sentido, então, de realizar-se uma atividade sistemática de EAD nestas condições? A intenção da experiência aponta para outros lados. A experiência de EAD dos moradores do assentamento de Santana, município de Monsenhor Tabosa - Ceará, realizou-se especialmente com a equipe de EAD do CRID (distante fisicamente) e numa outra forma de sociabilidade, entre eles mesmos. Além disso, o projeto CRID, ao espalhar-se por outros assentamentos, estes sim, distantes fisicamente uns dos outros, propicia a vivência da formação de redes virtuais de colaboração entre seus moradores. A vivência na abordagem de educação virtual proposta neste trabalho, portanto,

serviu também para “ambientar” (no sentido que é dado aqui a esta palavra, explicado no capítulo 3) as pessoas de Santana a práticas conseqüentes de EAD. A prática da educação a distância implica na mudança de vários paradigmas, especialmente naqueles ligados ao uso que se faz da relação espaço/tempo. Esta mudança precisa dar-se sob certas condições pedagógicas, caso contrário é freqüente o abandono da atividade a distância.

Embora a experiência tenha ocorrido sob condições extremas para a abordagem proposta, um elemento de sociabilidade ajudou muito durante todo o processo. Os moradores de Santana possuem práticas cotidianas bem desenvolvidas de trabalho colaborativo. Esta vivência coletiva de solidariedade e participação foi, aos poucos, sendo reconstruída em ambiente virtual, possibilitando várias experiências conseqüentes ao longo das atividades desempenhadas.

A investigação passou por três etapas: exploração, decisão e descoberta (segundo proposto por Lüdke e André, 1986). Na etapa de exploração, ocorreram as primeiras providências visando a criação de condições estruturais para o desenvolvimento da pesquisa. A etapa de decisão constituiu a parte onde os procedimentos de observação participante foram mais intensos, pois ocorreu durante a atividade educativa de execução da abordagem proposta, especialmente no Círculo de Cultura Virtual (CCV), porém, antes dele, na avaliação diagnóstica. A etapa da descoberta constituiu o processo de teorização, de avaliação da pertinência e efetividade da abordagem proposta, diante da problemática inicialmente levantada.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. Os três primeiros constituem uma reflexão sobre conceitos importantes para compreensão dos elementos teóricos que a questão colocada envolve. O quarto capítulo descreve a abordagem proposta neste trabalho, em sua concepção e desenvolvimento. O quinto capítulo descreve a experiência ocorrida no CRID de Santana, onde a abordagem foi testada.

O primeiro capítulo debate o conceito de **diálogo**. Este conceito reveste-se de grande importância por representar o exercício da comunicação entre pessoas, fenômeno essencial para esta investigação. Mais especificamente, o capítulo procura discutir a respeito do diálogo em ambiente virtual de educação. Para tanto, inicia a discussão repassando seis conceitos de diálogo. Aborda o conceito de diálogo como o caminho para a verdade (Platão), como essência da realidade humana através das palavras-princípio (Buber), como base para a democracia, através da resolução de conflitos (Dewey), como instrumento de emancipação social e processo de construção do conhecimento (Freire), como elemento criador do espaço intersubjetivo onde ocorre a linguagem (Habermas) e como procedimento especial de ensino (Moore). Cada um dos conceitos é analisado criticamente. A partir dessa base conceitual, o capítulo reflete sobre o diálogo em ambiente virtual de educação na Internet, sob três pontos de vista: o diálogo e a escrita virtual, o diálogo e a mediação virtual e o diálogo e a colaboração virtual. Identifica uma aproximação Freire-Habermas como campo profícuo para análises nessa área, demonstrando limites de outras abordagens, no que se refere ao diálogo virtual.

O segundo capítulo, denominado **Espaços, lugares e territórios virtuais** foi elaborado com base na importância que se dá, neste trabalho, ao ambiente em que ocorre o processo educativo, denominado aqui de Ambiente Virtual de Educação (AVE). Com base especialmente em Duarte e Santos, conceitua espaço, lugar e território, como fundamentos para a noção de ciberespaço, em sua outra relação espaço/tempo, modificando percepções e, em consequência, as formas de ensinar e aprender. O local e o global também são analisados neste capítulo. Ao contrário do que se pode pensar, a Internet não “globaliza” tudo. O local persiste e estabelece um novo contraponto para a compreensão do ciberespaço. O capítulo também descreve em linhas gerais a “metodologia pedagógica da transformação do espaço em lugar”, como uma proposta promissora para criação de condições necessárias a metodologias essencialmente colaborativas em ambiente virtual.

O terceiro capítulo trata das **comunidades e redes virtuais**. O tema foi escolhido para estudo neste trabalho devido às possibilidades que engendra quanto ao aprofundamento do diálogo em grupo e à confusão que ultimamente se tem feito quanto ao termo “comunidades virtuais”. No capítulo o conceito de comunidade é discutido desde sua primeira acepção, ainda no século XIX, por Tönnies, onde a comunidade constituiria numa afiliação baseada na proximidade, na homogeneidade relativa e na familiaridade, até as noções mais recentes de comunidades “imaginadas”, de Anderson, passando por Dewey, Durkheim e Weber. Discute ainda as condições para existência de comunidades (mediadoras, políticas e de espaço e lugar). Mostra a emergência do conceito de redes sociais e suas características. O capítulo prossegue com as “comunidades virtuais”, sua gênese e suas características, inicialmente as mesmas do século XIX, transpostas para o meio virtual, transformando-se depois para diversos matizes, desde aqueles essencialmente comerciais, controlados por empresas privadas, como o *Orkut* e o *Yahoo Grupos*, até as “comunidades online” de Preece, que estudam a sociabilidade das pessoas em qualquer comunidade na Internet, sem distinção das origens desta comunidade. Por fim, o capítulo fecha com uma proposta de redes sociais virtuais de aprendizagem, mais abertas que as “comunidades virtuais” e suscetíveis a novas experiências.

O quarto capítulo expõe de que maneira surgiu a **abordagem de educação virtual proposta** a partir das experiências encetadas junto a cursos de didática para professores universitários e suas matrizes metodológicas e conceituais (metodologia de formação da consciência crítica de Paulo Freire e a Pesquisa-Ação). Descreve cada momento da abordagem e cada um dos vários instrumentos e conceitos próprios que utiliza, com destaque para a proposta do Círculo de Cultura Virtual (CCV), que integra boa parte da experiência na abordagem.

O quinto capítulo descreve a **experiência** de teste da abordagem junto ao Centro Rural de Inclusão Digital – CRID de Santana. Conforme referido anteriormente, trata-se de uma experiência em condições extremas. A

abordagem de educação virtual descrita neste trabalho foi maturada junto a grupos de professores universitários, fluentes em determinadas habilidades necessárias a uma comunicação majoritariamente escrita e a esquemas de sistematização de idéias em bases científicas. O CRID representou um desafio que, acredita-se, foi bem-sucedido apesar de algumas dificuldades encontradas e descritas neste capítulo. Da mesma forma, demonstrou que a abordagem pode ser adaptada sem perder seus princípios nem, o que é mais importante, o objetivo de promover processos colaborativos onde a construção do conhecimento se dê de forma coletiva e duradoura.

CAPÍTULO 1

DIÁLOGO

A linha e o linho
Gilberto Gil

É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando, ponto a ponto, nosso dia-a-dia

E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
Os nossos sentimentos loucos, nosso amor
O ziguezague do tormento, as cores da alegria
A curva generosa da compreensão
Formando a pétala da rosa da paixão

A sua vida, o meu caminho, nosso amor
Você a linha, e eu o linho, nosso amor
Nossa colcha de cama, nossa toalha de mesa
Reproduzidos no bordado a casa, a estrada, a correnteza
O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza

INTRODUÇÃO

A palavra diálogo parece mágica. O diálogo é invocado sempre que existem incompreensões, divergências, diferenças em geral. Apela-se ao “diálogo” para aparar-se arestas no debate, para buscar consensos, para se encontrar soluções diante de impasses. Sempre que ocorrem dificuldades de comunicação, o diálogo é lembrado como a panacéia a tentar resolvê-los, minimizá-los ou fazer fluir a discussão.

Em tempo de Internet, novo meio de comunicação e educação, logo surgiram as dificuldades de entendimento. E o diálogo volta a ser reivindicado como a melhor maneira de se chegar a bom termo, também aqui, nas questões surgidas.

O debate sobre o diálogo não é novo. Desde a Grécia clássica o ser humano busca uma forma de comunicação que possibilite a obtenção de resultados diversos. Entretanto, a cada esquina da história humana, novos desafios vão se abrindo, e o que parecia perfeitamente aceitável já não mais satisfaz. E o

diálogo entrou em crise. Junto a ele, conceitos como “comunidade”, que pareciam bem resolvidos, passaram a ser duramente questionados desde há algumas décadas, seja pelo seu caráter ideológico, seja por imprecisões do termo, seja simplesmente pela descontextualização com a contemporaneidade do mundo. Seria possível o diálogo? Qual diálogo? Como seria o diálogo em ambiente virtual⁴? Que questões ele implica?

O que é o diálogo? Etimologicamente, a palavra origina-se de dois radicais gregos: *día*, que significa “através de” ou “ao longo de” e *logo*, “que fala ou trata”. Algo como “significado fluindo através de”. O diálogo ocorre coletivamente e objetiva a criação de um “espaço” para discussão de experiências, um ambiente propício para o exercício mútuo do pensamento e do sentimento.

Neste capítulo, serão examinadas seis concepções de diálogo, de maneira a encetar uma compreensão das várias possibilidades deste termo, ao mesmo tempo em que se busca determinar sua utilidade para a compreensão dos complexos processos de comunicação na educação a distância através da Internet.

⁴ Este trabalho não se destina a discutir o sentido do virtual. Porém é necessário defini-lo, uma vez que será bastante referenciado daqui por diante. Existem pelo menos três concepções diferentes do que seja o virtual (Parente, 1999): a primeira sustenta que, no virtual, toda imagem se tornaria auto-referente, desprezando as representações. Esta é a posição de autores como Edmond Couchot, Jean-Paul Fargier e Arlindo Machado. A segunda concepção, defendida por autores como Jean Baudrillard e Paul Virilio, também concorda que o virtual é auto-referente, ou seja, a imagem pós-moderna é um significante sem referente social, mas defende que a imagem virtual é um sintoma, e não uma causa das mutações culturais. A terceira posição afirma que o virtual é função da imaginação criadora, unindo arte, tecnologia e ciência, criando modelagens do sujeito e do mundo. Desta forma, “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual” (Lévy, 1999:16). É a posição de Pierre Lévy, Gilles Deleuze, Félix Guattari, entre outros. Este trabalho assume esta última posição, coerente com as posições aqui defendidas.

1.1 CONCEPÇÕES DE DIÁLOGO

1.1.1 O diálogo em Sócrates e Platão

Em Platão, o diálogo assume o papel de um caminho para se chegar à verdade, ao conhecimento. No contexto educacional, o diálogo é utilizado para extrair compreensões ocultas e facilitar a descoberta de verdades pelo educando. Sob este ponto de vista, Platão vê o conhecimento como algo imutável, absoluto, algo a ser apenas revelado, através da prática contínua do pensamento. O método socrático demonstra claramente esta visão epistemológica, na qual o diálogo atua como elemento essencialmente técnico⁵.

Nos diálogos protagonizados por Sócrates, há sempre uma distinção entre diálogos de “disputa” e “amigáveis” (Burbules, 2000). O diálogo é utilizado para propor e opor, para argumentar e contra-argumentar, no caminho para o alcance da verdade. Em “Apologia de Sócrates”, Platão mostra um exemplo de diálogo de disputa. Nele, Sócrates encontra-se diante de Meleto, seu acusador oficial de corrupção das jovens consciências. Este é imediatamente guindado à categoria de parceiro do diálogo, de modo que Sócrates constrói parte de sua defesa com base nos argumentos de seu adversário.

Sócrates - Agora, dize-me, Meleto: não é verdade que te importa bastante que os jovens se tornem cada vez melhores, tanto quanto possível?

Meleto - Sim, é certo.

Sócrates - Vamos, pois, dize-lhes quem os torna melhores; é claro que tu o deves saber, sendo coisa que te preocupa, tendo de fato encontrado quem os corrompe, como afirmas, uma vez que me trouxeste aqui e me acusa. Continua, fala e indica-lhes quem os torna melhores. Vê, Meleto, calas e não sabes o que dizer. E, ao contrário não te parece vergonhoso e suficiente prova do que justamente eu

⁵ A palavra “técnica”, neste caso, não assume o sentido ao qual modernamente a atribuímos, porém, em seu sentido original, da palavra grega *techné*. Aqui, a palavra é concebida como *arte*, ou ainda, “uma forma de saber, ou melhor, é certo poder, que se fundamenta em determinado saber” (Oliveira, 1993:38).

digo, que nunca pensaste em nada disso? Mas, dizes, homem de bem, quem os torna melhores?

Meleto - As leis.

Sócrates - Mas não pergunto isso, ótimo homem, mas qual o homem que sabe, em primeiro lugar, isso exatamente, as leis.

Meleto - Aqueles, Sócrates, os juizes.

Sócrates - Como, Meleto, esses são capazes de educar os jovens e os tornar melhores?

Meleto - Como não?

Sócrates - Todos, ou alguns apenas, outros não?

Meleto - Todos.

Sócrates - Muito bem respondido, por Hera: Vê quanta abundância de pessoas úteis! Como? Também estes, que nos escutam, tornam melhores os jovens ou não?

Meleto - Também estes.

Sócrates - E os senadores?

Meleto - Também os senadores.

Sócrates - É assim, Meleto. Não corrompem os jovens os cidadãos da Assembléia, ou também todos esses os tornam melhores?

Meleto - Também esses.

Sócrates - Assim, pois, todos os homens, como parece, tornam melhores os jovens, exceto eu. Só eu corrompo os jovens. Não é isso?

Meleto - Isso exatamente afirmo de modo conciso.

Sócrates - Oh! Que grande desgraça descobriste em mim! E responde-me: será assim também para os cavalos? que aqueles que os tonam melhores são todos homens e que só um os corrompe? ou será o contrário, que um só é capaz de os tornar melhores, e bem poucos aqueles que entendem de cavalos; e os demais, quando querem manejá-los e usá-los, os estragam? Não é assim, Meleto, para os cavalos como para todos os animais? Sim, certamente, ainda que tu e Anito o neguem ou afirmem. Pois seria uma grande fortuna para os jovens que um só corrompesse e os outros lhe fossem todos úteis. Mas, na realidade, Meleto, mostraste o suficiente que jamais te preocupaste com os jovens, e claramente revelaste o teu desmazelo, que nenhum pensamento te passou pela mente, disto que me acusas.

(Platão, 1987: 11-12)

O diálogo ocorre sempre com o objetivo de construir o argumento, seja para educar o inimigo, seja o jovem discípulo. Em ambos ocorre o desafio do parceiro. Porém, no caso do inimigo, o argumento é essencialmente refutador, irônico (no sentido socrático do termo), enquanto para o educando, utiliza-se além da ironia, o segundo movimento do método, a maiêutica, destinada a promover o desvelar do conhecimento. Aqui está um exemplo de diálogo “amigável” de Sócrates:

Sócrates — (...) se eu não pensar apenas em alguém com nariz e olhos, mas também de nariz chato e olhos saltados, porventura pensarei mais em ti do que em mim mesmo, ou em quem possuir traços idênticos?

Teeteto — Absolutamente.

Sócrates — Acho que não poderei fazer uma idéia perfeita de Teeteto, enquanto essa forma achatada de nariz não se diferenciar de todos os outros narizes rombos que eu já vi, e não tiver deixado no meu espírito

sua impressão característica — e assim também os demais traços de tua constituição — de forma que se eu vier a encontrar-te amanhã, me faça esse traço lembrado de ti e me leve a formar uma opinião certa a teu respeito.

Teeteto — Isso mesmo.

Sócrates — Logo, a opinião verdadeira de qualquer coisa diz respeito às diferenças.

Teeteto — Parece.

Sócrates — Então, que significa acrescentar a opinião verdadeira à explicação racional? Se quiser dizer o acréscimo de um juízo a respeito do que determinado objeto difere dos demais, é um ditame mais do que ridículo.

Teeteto — De que jeito?

Sócrates — Naquilo de que já temos uma opinião certa sobre o que o distingue de tudo o mais, mandarem que acrescentemos a opinião certa a respeito do que o distingue das outras coisas. Nessas conexões, rodar o rolo sem parar, ou a mão do almofariz, ou virar à volta tudo o de que trata o provérbio, é coisinha de nada ao lado de semelhante preceito. Seria mais justo chamar-lhe conselho de cego, pois convidar a tomar o que já temos para aprendermos o que já pensamos, parece próprio de quem não enxerga um dedo adiante do nariz.

Teeteto --- Então, dize o que pretendias há pouco, ao me formulares tuas perguntas.

Sócrates — Meu filho, se a adjunção da explicação racional implica o conhecimento da diferença, não a simples opinião, admirável viria a ser essa bela explicação do conhecimento. Conhecer é adquirir conhecimento, não é isso mesmo?

Teeteto — Certo.

Sócrates — Logo, se perguntarem a esse indivíduo o que é conhecimento, ele responderá que é a opinião certa aliada ao conhecimento da diferença. Pois a adjunção da explicação racional seria isso mesmo, de acordo com sua explicação.

Teeteto — É evidente.

Sócrates — Ora, seria o cúmulo da simplicidade, estando nós à procura do conhecimento, vir alguém dizer-nos que é a opinião certa aliada ao conhecimento, seja da diferença ou do que for. Desse modo, *Teeteto*, conhecimento não pode ser nem sensação, nem opinião verdadeira, nem a explicação racional acrescentada a essa opinião verdadeira.

Teeteto — Parece mesmo que não é.

Sócrates — E ainda estaremos, amigo, em estado de gravidez e com dores de parto a respeito do conhecimento, ou já se deu a expulsão de tudo?

Teeteto — Sim, por Zeus! Com a tua ajuda, disse mais coisas do que havia em mim.

Sócrates — E não declarou nossa arte maiêutica que tudo isso não passa de vento que não merece ser criado?

Teeteto — Declarou.

Sócrates — Se depois disto, *Teeteto*, voltares a conceber, e conceberes mesmo, ficarás cheio de melhores frutos, graças à presente investigação. Mas se continuares vazio, serás menos incômodo aos de tua companhia, porque mais dócil e compreensivo, visto não imaginares saber o que não sabes. Isso, apenas, é que minha arte é capaz de fazer, nada mais; nem conheço o que os outros conhecem, esses grandes e admiráveis varões do nosso tempo e do passado. A arte de partejar, eu e minha mãe foi de um deus que a recebemos: ela, para as mulheres; eu, para os adolescentes de boa origem e para os dotados de qualquer beleza. (Platão, 1973: 75-77)

Sócrates assume uma espécie de “pacto” com seu discípulo, declarando que de nada sabe, apenas tentando raciocinar junto com ele, convidando-o a participar deste raciocínio mútuo, expresso no diálogo. Declara-se um partejador de espíritos, enquanto seu discípulo se anuncia maravilhado com o que descobriu.

Na verdade, além da visão estática de conhecimento, que apenas deve ser descoberto, o mestre coloca-se numa posição de humildade, para não constranger o educando, estimulando-o em suas opiniões muitas vezes apenas parcialmente concordantes daquelas do mestre e docemente discordando de outras. Embora a intenção expressa seja a de um servir de “escada” para o outro, o diálogo tem um protagonista, que é o mestre, inclusive pelo uso mais freqüente da palavra. De qualquer forma, Sócrates festeja o **exercício do diálogo** como elemento fundamental para o conhecimento e para o pensar, ainda que seu educando não “alcance o conhecimento”.

É este exercício do diálogo como forma essencial de promoção do pensamento crítico que se pode perceber como fundamental na obra de Platão e Sócrates, promovendo educador e educando a uma dupla não apenas desejável, como indispensável.

1.1.2 O diálogo em Martin Buber

Martin Buber tenta compreender toda a própria realidade humana a partir da categoria do diálogo (Buber, 1979; 1982). Em primeiro lugar, Buber estabelece o que chama de “situação cotidiana”, que representa o vínculo com o mundo e irá caracterizar a existência do homem. As relações humanas, expressão da situação cotidiana, baseiam-se naquilo que chamou de “palavras-princípio”, que o EU profere ao longo de sua existência: EU-TU e EU-ISSO. Não há EU separado destas palavras-princípio. Por sua vez, as palavras-princípio relacionam-se diretamente a **atitudes**, e não a estruturas de conhecimento.

A palavra-princípio EU-TU representa a relação dialógica propriamente dita; já a palavra-princípio EU-ISSO representa o mundo da atitude objetiva. O TU de EU-TU não se refere necessariamente a pessoas, assim como o ISSO pode não se referir apenas a objetos. Tanto TU como ISSO podem referir-se indistintamente a pessoas, seres da natureza ou até mesmo Deus. O importante, para Buber, é o que representam na relação com o EU. EU-TU e EU-ISSO são bastante distintas, embora signifiquem relações. Por serem distintas, as atitudes que o homem toma em relação a uma ou a outra são alternadas, não se confundem no contexto da situação cotidiana.

Para Buber, o conhecimento pode ser caracterizado de duas maneiras: como uma relação objetiva entre sujeito e objeto e como relação sujeito-sujeito. Esta relação sujeito-sujeito, característica da relação dialógica, precede a relação sujeito-objeto. Portanto, a atitude de viver precede a atitude de conhecer a existência. Assim, a relação objetiva constitui um empobrecimento da densidade vivencial originária (Zuben, 1984). A relação EU-TU precede inclusive o EU, que só se realiza na relação com o TU. É por isso que, para Buber, o homem é um ser social. O TU vai, pois, caracterizar o “nós”, que é o fundamento da comunidade. É aqui que se encontra o sentido do diálogo em Buber: Trata-se da base para sua noção de comunidade.⁶

A relação EU-TU possui quatro aspectos essenciais:

- **Reciprocidade** – Significa uma ação mútua entre os parceiros da relação. O parceiro TU, é importante ressaltar, não precisa necessariamente ser humano. Pode ser um animal, uma árvore.
- **Presença** – Embora a presença de uma árvore caracterize uma parceria no TU, é no encontro com o parceiro humano que o EU se realiza e confirma o TU como outro. Esta dinâmica caracteriza a esfera do “entre” como a esfera relacional humana primordial. É o “entre” enquanto “lugar”

⁶ O termo “comunidade” e suas implicações segundo várias perspectivas teóricas será discutido com mais profundidade no terceiro capítulo deste trabalho.

que se torna estratégico para a compreensão da força do diálogo, em Buber.

- **Imediatez** - Buber não admite a interposição de qualquer meio à relação direta, presencial, do EU-TU. Para ele, todo meio é obstáculo, daí a imediatez necessária. O TU se dá apenas na presença e não na representação. Trata-se de uma visão radical, profundamente fundada na experiência da palavra falada. Buber não admite o diálogo através da palavra escrita, posto que se trata de interposição à linguagem direta, imediata, a única admitida. Ao contrário, por exemplo, de Platão, que escreveu seus diálogos, Buber não escreveu seus livros neste formato.
- **Responsabilidade** – Trata-se da dimensão ética da reciprocidade. A responsabilidade se funda na resposta, tratada como compromisso de diálogo e compreensão da existência em comum.

A proposta de Martin Buber é utópica na medida em que pretende fundar as relações humanas sob uma base diferente daquela que temos hoje. A proposta radical de Buber no sentido de buscar a eliminação do meio enquanto representação da palavra torna-se contraproducente diante das possibilidades e da complexidade das relações humanas hoje. No entanto, sua proposta dialógica estabelece uma importante contribuição ao modo como se estruturam as relações humanas.

1.1.3 O diálogo em John Dewey

Uma concepção de diálogo bastante difundida hoje é, sem dúvida, a concepção pragmatista de John Dewey (1959). Para Dewey, o diálogo é uma base fundamental para a democracia. É nele que pontos de vista diferentes e conflitos se resolvem, através de um denominador comum. O diálogo é o espaço onde se aparam arestas e se busca o entendimento dos motivos de ambas as partes. No contexto educativo, é no diálogo que educadores e educandos participam conjuntamente nas decisões que surgem no processo pedagógico.

Portanto, para Dewey o diálogo é o elemento conciliador por excelência. A preocupação deste autor, no processo de construção da democracia, repousa de maneira especial na tentativa de vincular a liberdade ao processo contínuo de autonomia dos sujeitos. Ao mesmo tempo, este processo é identificado, chancelado e alimentado pela vida em grupo. O diálogo surge como a “liga” que permite ao grupo problematizar seus objetos de interesse e, ao fazê-lo, reforçar suas relações.

Estas idéias sobre o diálogo foram expostas por Dewey em obras do início do século XX, especialmente no clássico *Democracia e Educação*, publicado originalmente em 1916. Porém, no último trabalho de sua vida (Dewey, Bentley, 1949), Dewey, em parceria com Arthur Bentley, aprofundou bastante seu conceito inicial de diálogo. Dewey ampliou as possibilidades relacionais para além da dimensão estritamente humana, passando a concebê-las como uma relação profunda homem-natureza. Além disso, buscou compreender também a relação do homem com seus processos e produtos tecnológicos não apenas como mediadores, mas como elementos dinâmicos desta relação. Para tanto, elaborou três importantes conceitos relacionais, que têm servido de base a reflexões a respeito de fenômenos envolvendo as relações humanas a distância, sob forte presença tecnológica (Boyd, Apps, 1980; Bruce, 1997). Trata-se dos conceitos de **auto-ação**, **inter-ação** e **trans-ação**. Dewey faz questão de hifenizar estas palavras, de modo a destacar o prefixo, chamando atenção para o modo como são compostas, empregando um sentido diferente àqueles em que comumente são referenciadas. Estes conceitos constituem estágios relacionais que estabelecem elementos essenciais na formação da consciência:

- **Auto-ação** - Processo essencialmente animista, que vê alma e sentido próprio de ação em todos os organismos da natureza. A auto-ação não possui sentido racional, é mágica. Dewey considera a auto-ação uma forma primitiva de consciência, que, embora ingênua, no entanto serve de estágio básico para a compreensão dos outros dois processos, mais evoluídos.

- **Inter-ação** – Processo essencialmente mecanicista, onde todos os organismos influenciam-se mutuamente, em relação causal. Dewey classifica este estágio em três tipos de inter-ação:
 - Sistemas mecânicos trabalhando de forma eficiente;
 - Relação entre organismos que compõem um organismo maior;
 - Formas grosseiras de interpretação da inter-ação entre sujeitos ou entre objetos, sem qualquer tipo de contextualização.

- **Trans-ação** - Este é o principal e mais complexo processo relacional analisado por Dewey. Para além do behaviorista estágio de inter-ação, a trans-ação é o processo onde o sujeito, enquanto organismo, envolve-se com outros organismos num processo evolutivo tido como “natural”, onde todos os seus comportamentos, incluindo aqueles de conhecimento mais avançado, constituem não atividades solitárias, mas processos que integram a relação mais ampla organismo-ambiente.

Dewey não chegou a tratar, como em seus escritos do início do século XX, do diálogo, assim denominado. Porém, ao estabelecer em sua filosofia da relação o vínculo entre homem, tecnologia e natureza em processo dinâmico, abriu caminho para estudos relacionais recentes a partir de uma compreensão holística e ecológica⁷.

Apesar de suas críticas à forma como muitas vezes se dão as relações humanas no liberalismo, Dewey não consegue romper com a tradição do modelo, uma vez que continua a perceber o diálogo enquanto forma conciliadora, de minimização das diferenças. Este modelo não leva em conta elementos essenciais para a compreensão da formação do conhecimento nas relações humanas, como a situação de classe, a ideologia e o poder.

⁷ O paradigma holístico, ecológico, um paradigma emergente, vem sendo desenvolvido nos últimos anos por autores como Capra, F. (1988) e , no Brasil, por Moraes, M.C. (1997).

1.1.4 O diálogo em Paulo Freire

Paulo Freire foi o primeiro intelectual a relacionar o diálogo com a emancipação social. Para ele, diálogo é uma relação epistemológica que vincula dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto de conhecimento (Freire, Shor, 1987). Por ser uma posição epistemológica, o diálogo não é uma técnica, mas um processo de construção do conhecimento, onde educador e educando são mediatizados pelo mundo. Isto não quer dizer que ambos renunciem aos seus conhecimentos já existentes, mas, pelo contrário, coloquem-se um diante do outro como seres portadores de saber e conhecimento próprios, buscando juntos a compreensão do mundo.

Paulo Freire inicia sua reflexão a respeito do diálogo a partir do sentido da **palavra** (Freire, 1970). Para ele, toda palavra verdadeira constitui a *práxis*, ou o movimento de ação-reflexão. No entanto, a “palavra inautêntica” gera dicotomias, com sacrifício para um de seus componentes. No caso da falta de ação, a palavra gera verbalismo, mero palavreado; quando não há reflexão adequada, a palavra vira puro ativismo. O mais grave é que estas dicotomias refletem-se no pensamento, gerando um ciclo inautêntico do próprio existir da pessoa. Daí a urgência da palavra verdadeira.

A existência, para ter sentido, precisa ser **pronunciada**. Pronunciar o mundo é modificá-lo. Uma vez pronunciado, o mundo “se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (Freire, 1970: 78). O diálogo é precisamente este ato de pronúncia do mundo pelos sujeitos, por ele mediatizados, para além da mera relação EU-TU sustentada por Buber. Para Buber, a “situação cotidiana” é o contexto em que se dá o diálogo; para Freire, o mundo não é apenas contexto: é elemento essencialmente mediatizante, problematizador.

A palavra verdadeira, a palavra pronunciada, não é dita de maneira solitária nem *para* o outro. Não é monólogo nem pronúncia do outro. Se for assim, torna-se mero instrumento de dominação de um sujeito pelo outro. Não pode

ser considerada uma forma sofisticada de convencimento do outro. Para Freire, isto não é diálogo, mas dominação. O diálogo é criação, é conquista do mundo pelos sujeitos, não uma forma de conquista de um sujeito pelo outro.

O silêncio muitas vezes conduz ao diálogo. Para Freire, embora o silêncio não constitua, em si, um diálogo, ele pode ser um caminho importante para este, especialmente quando o educador assume o “momento” do educando, sem pretensões a “encher” o silêncio do outro, mas utilizando o silêncio como elemento problematizador, de maneira a trazê-lo à retomada do diálogo. Foi o que fez Freire, no debate em um círculo de cultura em Santiago do Chile. O exemplo também é interessante para demonstrar a relação de saberes diferentes e da não superioridade de um saber por outro:

Depois da aceitação, começamos um diálogo vivo, com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante.

Eu também fiquei silencioso. Dentro do silêncio, recordava experiências anteriores no Nordeste brasileiro e adivinhava o que aconteceria. Eu sabia e esperava que, de repente, um deles, rompendo o silêncio, falaria em seu nome e no de seus companheiros. Eu sabia até o teor de seu discurso. Por isso, a minha espera no meu silêncio deve ter sido menos sofrida do que para eles estava sendo ouvir o silêncio mesmo.

"Desculpe, senhor", disse um deles, "que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não". (...)

"Muito bem", disse em resposta à intervenção do camponês. "Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês."

A essa altura, precisamente porque assumira o "momento" do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:

– Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

– Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

– Que é curva de nível?

Não soube responder. Registrei um a um.

– Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?

Dois a um.

– Para que serve a calagem do solo?

Dois a dois.

– Que é um verbo intransitivo?

Três a dois.

– Que relação há entre curva de nível e erosão?

Três a três.

– Que significa epistemologia?

Quatro a três.

– O que é adubação verde?

Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.

Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto”. (Freire, 1992: 46-49)

No caso, o silêncio precisa fazer parte da verdade de ambos, não pode constituir-se em mera técnica para o educador atingir seus objetivos. Contudo, o diálogo não é um “espaço livre”, onde se possa fazer de tudo. O diálogo se dá sempre em cima de um programa e de um contexto (Freire, Shor: 1987). Existe o direito de se permanecer em silêncio, quando este silêncio é verdadeiro. Quando não seja um silêncio para sabotar o diálogo, da mesma forma em que o uso da palavra precisa ser da palavra verdadeira, não da palavra com o objetivo de sabotar o outro.

Segundo Paulo Freire, uma condição *a priori* para o diálogo é a fé nos homens. Não a fé ingênua, mas a fé crítica, que, por não desconhecer os vários mecanismos de dominação e alienação, acredita no poder de transformação e superação dos seres humanos. Esta fé só é possível quando se encara o diálogo como um ato de amor. Freire arrisca-se neste terreno subjetivo como elemento essencial do processo dialógico, visto que o próprio amor é, também, diálogo. Amor aos homens, ao mundo, à vida.

A pedagogia dialógica de Paulo Freire reveste-se de importância fundamental para este trabalho, por vários motivos:

- Relaciona, de forma inequívoca, a aprendizagem da palavra à aprendizagem do mundo. Dizendo de outra maneira: Paulo Freire procura mostrar que a alfabetização estabelece uma ligação importante com o mundo concreto do educando e a compreensão de sua realidade

existencial. Este ato é um ato essencialmente inclusivo, não por concessão, mas por conquista;

- Incorpora o saber do educando ao saber científico, já sistematizado, procurando tratar este “saber da prática” como um elemento essencial, não apenas para o aprendizado grupal como também para a motivação em si. A valorização deste saber da prática vai constituir o elemento dinamizador de todo o processo pedagógico, constituindo ponto de partida para o processo de conhecimento.
- Demonstra que a alfabetização realiza importantes conquistas não apenas pessoais, mas, sobretudo, coletivas. Com isto, liga também, de forma definitiva, a aprendizagem ao grupo. No entanto, ao contrário de Dewey, valoriza as identidades e a diferença como pontos-chave para o diálogo. O grupo não é uma massa de desejos conciliados, mas sujeitos conscientes de suas possibilidades existenciais.
- Vincula a consciência à ação. Aprender passa a ser considerada uma atitude indissociada da ação. Por sua vez, esta ação não ocorre de forma aleatória. Trata-se de uma ação organizada, com objetivos, metas e estratégias elaborados e claramente perceptíveis a todo o grupo. O diálogo começa na busca coletiva do conteúdo programático (Freire, 1970: 83), onde educador e educandos sistematizam e organizam os elementos inicialmente desestruturados da prática.

1.1.5 O diálogo em Jürgen Habermas

Estudos recentes (Brennand, 1999; Burbules, 2000; Torres, 2003) têm associado várias idéias de Paulo Freire àquelas defendidas por Jürgen Habermas. No caso específico do conceito de diálogo, as aproximações são intensas e profícuas, especialmente quando envolve a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. É importante, portanto, contextualizar esta teoria na contribuição às reflexões sobre a importância do diálogo.

Habermas (1987, 2001) parte da crítica à razão instrumental, filha diletta do positivismo, e que se caracteriza pelo predomínio de uma razão individualista,

metódica e subjetiva, materializando as relações entre sujeito e objeto numa abordagem essencialmente cognitiva e instrumental. Esta racionalidade foi bem descrita por Max Weber e é hoje predominante especialmente no ocidente, associada a um sistema religioso e econômico (Weber, 2004).

A partir daí, Habermas desenvolve uma Teoria da Ação Comunicativa, de forma a estabelecer um contraponto à razão instrumental. Para tanto, propõe um novo tipo de mediação dos sujeitos baseada na linguagem e na comunicação. É nesses elementos que o conhecimento se estrutura.

Habermas amplia as formas de construção social do conhecimento, distinguindo suas possibilidades:

- **O conhecimento técnico**, com base positivista, caracterizado por tudo aquilo que pode ser medido, quantificado;
- **O conhecimento prático**, um tipo de conhecimento essencialmente qualitativo, obtido através da descrição ou análise de situações sociais;
- **O conhecimento emancipatório**, que vai além dos outros dois. É aqui que a proposta de ação comunicativa de Habermas se explicita, baseada na relação dos sujeitos, na ação política e na racionalidade dos indivíduos. Este conhecimento nos ajuda a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio e de como é possível superá-las e transformá-las através da ação reflexiva e coletiva (Habermas, 1987; McLaren, 1997).

A ação comunicativa é, portanto, caracterizada como uma

(...) 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 extraverbiais) orientada ao entendimento. À medida em 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, 2001: 418)

Desta maneira, as relações intersubjetivas substituem a razão instrumental, constituindo a razão comunicacional, na qual dois ou mais sujeitos buscam um entendimento sobre determinado assunto ou objeto, com o objetivo de compreendê-lo. Habermas constrói, então, uma ética do diálogo, na qual as relações entre os sujeitos necessitam de um espaço crítico, aberto e pluralista que constitua o substrato para seu florescimento. Na dinâmica deste espaço intersubjetivo, a linguagem é o elemento estratégico na relação. A linguagem, caracterizada como todos os estímulos transmitidos pelo meio e que influenciam o sujeito, constitui, portanto, toda e qualquer forma de comunicação.

Assim, a mudança de paradigma da razão instrumental para a razão comunicacional corresponde, respectivamente, à mudança do paradigma baseado na consciência ou no sujeito, para o paradigma focado na linguagem e na comunicação. Um paralelo entre os paradigmas pode ser observado na tabela abaixo⁸:

⁸ Modificado de Iarozinski, M. p. 17.

Paradigma da consciência ou do sujeito	Paradigma da linguagem e da comunicação
Conhecimento baseado na racionalidade centrada no sujeito	Conhecimento baseado na racionalidade centrada na comunicação
Paradigma cartesiano	Paradigma do entendimento e da comunicação
Baseado em ações cognitivo-instrumentais	Baseado em ações comunicativas
Homem: pensador solitário que conhece o mundo	Homem: sujeito dialógico (intersubjetivo)
Visa a operação lógica do conhecimento	Visa ao entendimento entre sujeitos
Conhecimento de objetos e sua dominação	Predomínio da liberdade de expressão
Racionalidade unilateral/abstrata	Atitude de reciprocidade
Reflexão baseada em conhecimento e moralidade	Discurso mediado por um saber falível
Concepção metódica	Racionalidade vista como um processo concreto
Razão transcendental	Razão baseada em profundas reflexões e negociações
Regras e normas que dominam e controlam	Promoção de um saber histórico-dialético e contextualizado
Razão instrumental	Razão comunicativa

Tabela 1 – Os paradigmas da razão instrumental e da razão comunicacional

Paulo Freire e Jürgen Habermas aproximam-se de maneira especial na questão do diálogo, uma vez que Habermas e sua Teoria da Ação Comunicativa permite-nos uma melhor compreensão da profundidade teórica de Freire, enquanto este nos aponta para as implicações práticas da obra de Habermas (Torres, 2003). Com isto, não se está afirmando que as obras de

ambos não contenham grandes diferenças. O conceito de “esfera pública” de Habermas, por exemplo⁹, pressupõe uma certa semelhança entre os sujeitos. Em Freire dá-se o contrário: as diferenças são a condição para a existência do diálogo. Para Freire, a afirmação das identidades é o único caminho para uma educação verdadeiramente libertadora.

1.1.6 O diálogo virtual em Michael Moore

Em ambiente virtual na Internet, surgiram nos últimos anos algumas propostas de pensar o conceito de diálogo nas interações que ocorrem em ferramentas como os fóruns de discussões. Uma das propostas mais difundidas neste sentido tem sido, sem dúvida, aquela defendida por Michael Moore para o diálogo em processos de educação a distância (Moore, 1993).

Moore denomina o diálogo de um “procedimento especial de ensino”, juntamente com a estrutura e a autonomia do aluno. Define diálogo como uma interação sempre positiva, para diferenciá-lo das interações comuns, que poderiam ser negativas ou neutras. No diálogo, todos são ouvintes respeitosos e ativos, onde cada um contribui de alguma maneira com a outra parte. Segundo ele, o diálogo acontece quando “alguém ensina e os demais reagem”.

Moore considera diálogo inclusive em momentos onde não existe qualquer tipo de interação, como em um programa de educação a distância executado apenas por materiais impressos auto-instrucionais, no qual o aluno não tem qualquer contato com o professor. O contato com o material já seria suficiente, segundo ele, para estabelecer algum diálogo, na medida em que o professor, mesmo distante, provocou reflexões no aluno.

O diálogo poderia ser afetado por mudanças em características técnicas, como o número de alunos por professor e o nível de ruído do ambiente. Outras

⁹ Para Habermas, a esfera pública é o espaço, fora das instituições tradicionais do governo, da igreja, da escola, onde as pessoas discutem a vida, suas idéias, seus argumentos. Este espaço tem sido progressivamente conquistado pela mídia e pelo mundo do trabalho corporativo.

variáveis influenciariam o diálogo a distância, como a situação emocional de professores e alunos, a personalidade do professor e dos alunos e o conteúdo. Neste último caso, Moore considera que cursos na área de Ciências Sociais gerariam abordagens indutivas, que facilitariam o diálogo. O contrário ocorreria em cursos de Ciências e Matemática, onde seria aconselhável uma abordagem mais centrada no professor, com “menos diálogo”.

A abordagem do diálogo em Michael Moore parece inadequada a um tipo de educação libertadora e mesmo com a tradição de boa parte do pensamento ocidental em relação ao tema, conforme vimos. Moore procura uma aproximação entre as idéias pragmatistas de Dewey e as abordagens comportamentais.

Na verdade, o diálogo em Moore, ao basear-se em critérios de eficiência e eficácia da comunicação a distância, ao não conseguir superar a situação existencial e histórica de professores-ensinantes e alunos-ensinados, ao sequer não considerar em sua análise o caráter histórico e de classe dos sujeitos do processo educativo, transforma o diálogo em uma técnica, um meio para atingir fins pedagógicos muitas vezes autoritários.

Moore prega o diálogo como técnica para facilitar a emergência da afetividade nos processos transacionais a distância. Outros autores, como Paulo Freire, não vêem o diálogo como técnica e sim como uma possibilidade humana para a transformação das consciências e para a libertação. O diálogo, em Freire, é princípio educativo, é condição de existência. Não é uma abstração técnica "facilitadora", mas um elemento vivo de transformação social. Em Moore, ao contrário, o diálogo é visto como técnica com motivos e princípios "nobres", como favorecedora da reciprocidade e da colaboração¹⁰.

¹⁰ Leitura semelhante à de Moore a respeito do diálogo vem sendo bastante difundida na educação a distância via Internet, especialmente por autores como PALLOF, R. e PRATT, K. (2002, 2004).

1.2 O DIÁLOGO NO AMBIENTE VIRTUAL DA INTERNET

1.2.1 Diálogo e escrita virtual

Para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No entanto, realidade e linguagem relacionam-se dinamicamente (Freire, 1983), de tal forma que não há leitura crítica sem relação íntima entre texto e contexto. Ao escrever, o homem *re-vive* e *re-cria* sua experiência vivida. Ele “reescreve” o mundo, com base em sua prática consciente.

Barthes (1996) compara o texto à travessia de um rio, de margem a margem. A primeira margem, o texto propriamente dito, é dada; a segunda deve ser conquistada, construída pelo leitor. Esta busca incessante da outra margem gera instabilidade e caracteriza o processo desconstrutivo. O texto é um tecido, no qual o sujeito se entrelaça e, nesta *textura* dissolve-se em fruição.

A Internet possui a característica de entrelaçar o sujeito numa rede de textos – o hipertexto – que quebra os paradigmas do texto convencional¹¹. Ao dissolver-se na Internet, o sujeito *re-cria* o texto e o contexto, na relação dinâmica de que fala Freire. Este processo permanente e hipertextual de criação promove verdadeiros “círculos de cultura” virtuais, onde a malha do texto é tecida, em círculos entrelaçados, constituindo a própria rede (Gomez, 2004).

No entanto, o processo de elaboração do texto muitas vezes é penoso. Dependendo de quem o elabora, da forma como lida com ele, o texto pode ser um obstáculo, antes que uma possibilidade de diálogo. Mesmo diante de casos onde os autores são professores universitários, supostamente mais familiares à

¹¹ O termo “hipertexto” foi idealizado por Vannevar Bush em 1945, no artigo clássico “As we may think”. No artigo, Bush procura uma forma não-hierárquica de estruturação e indexação da informação. Argumenta que a mente não funciona de maneira hierárquica, mas através de associações. O hipertexto, portanto, representa toda uma forma complexa e não-linear de compreensão de informações, sejam elas textuais, imagéticas, sonoras ou multimidiáticas (Parente, 1999, p 80-81).

produção textual, a experiência pessoal mostra que as dificuldades são grandes. Alguns são lacônicos, muitos tornam-se “silentes”¹². Ainda com base na experiência, fenômeno semelhante é percebido em ocupantes de cargos em nível gerencial nas empresas.

Por este motivo, na educação virtual a distância, é necessário:

- a) promover uma concepção ampliada do texto;
- b) enfatizar a necessidade de incluir momentos de encontro presencial entre os participantes.

No primeiro caso (a), trata-se de buscar recursos da escrita, da imagem e do ícone como elementos de expressão da linguagem. O diálogo através da escrita virtual segue padrões diferentes daqueles presenciais.

Em primeiro lugar, trata-se de tirar proveito dos momentos síncronos e assíncronos. Na forma síncrona, o diálogo flui simultaneamente através de textos, ou acompanhado de som e imagem, onde se busca uma representação a mais próxima possível da presença física. O mesmo pode acontecer na forma assíncrona, porém em tempos diferentes. Esta diferença temporal abre uma série de possibilidades pedagógicas.

Em segundo lugar, o tipo de interface que o medeia é uma interface virtual, um espaço simbólico que, portanto, ecoa representações diversas do atual (Lévy, 1999a). Ao fazer isto, a escrita virtual não tem a preocupação em constituir uma verdade acabada, mas um *sendo* constante, que possibilita construir diversas narrativas simultâneas, seja com grupos, seja com um outro sujeito.

Além disso, por ser uma representação de representações, pelas camadas de interface que a recobrem, a escrita virtual possui uma quantidade maior de códigos, sejam aqueles construídos especificamente por determinado grupo,

¹² Participantes “silentes” são aqueles que não costumam contribuir com a discussão, limitando-se a frequentar o ambiente virtual.

seja alguns códigos utilizados comumente no meio virtual. Surgem então os *emoticons*¹³, que tentam exprimir o *sendo* de cada um através da emoção do momento, com rápida atualização.

No segundo caso (b) deve-se propor diferentes momentos presenciais, ao longo de todo o processo educativo formal, de maneira a propiciar o contraponto necessário de expressão dos sujeitos. Conforme será visto em outra parte deste trabalho, o momento da presença é necessário especialmente em grupos pouco habituados ao espaço virtual. Estes grupos se *realizam*¹⁴ frente a frente, tornando possível o que é apenas imaginado e representado no plano virtual.

1.2.2 Diálogo e mediação virtual

O conceito de mediação em ambiente virtual pode assumir diversas facetas, conforme a concepção pedagógica seguida. Neste trabalho, assume-se uma posição que caracteriza o grupo como elemento central da mediação. A mediação é um esforço coletivo para “captar as múltiplas ações, situações, tecnologias, circunstâncias” que se colocam diante do grupo num espaço e tempo, em contexto determinado (Gomez, 2004:119).

Outra possibilidade freqüentemente colocada para o conceito de mediação repousa na visão do professor como “facilitador” e no aluno autônomo. Esta noção está claramente embasada nos princípios lançados inicialmente por John Dewey, mas que não situa historicamente os sujeitos e não os contextualiza do ponto de vista de classe social, ideologia e poder. Ao tornar o professor um “facilitador” do processo, esta posição nega ao professor a

¹³ Os “emoticons” são pequenas “carinhas” gráficas que representam estados emocionais de quem escreve, e que, inseridas no texto, auxiliam no processo de comunicação escrita. Nas comunicações das primeiras redes de computadores, estas “carinhas” eram representadas por símbolos ASCII, visualizados virando-se a cabeça para a esquerda, como: :- (sorrindo) :-((triste), ;- (piscando o olho), etc.

¹⁴ No sentido do *real* – o possível (Lévy, 1999:17)

condição de sujeito de sua própria história, entendendo-o como mero catalisador de ações nos alunos. O professor cria condições problematizadoras para a ocorrência da aprendizagem, porém não cogita em ser problematizado pela realidade dos alunos. O diálogo nesta concepção de mediação passa a ser um desafio de um sujeito por outro, muito próximo da concepção socrática. Entenda-se que estamos falando aqui de educação de adultos, o que torna mais estranha ainda esta abordagem.

No entanto, esta também é a concepção de mediação no diálogo em Michael Moore, com a diferença que o diálogo passa a ser o elemento central do processo de mediação, tido como técnica a ser aplicada visando ganhos pedagógicos. Mais uma vez, o educador “facilitador” se coloca, tendo em vista seus compromissos com os objetivos do curso.

Em Martin Buber, a mediação se dá essencialmente pela contextualização do mundo, na relação das palavras-princípio EU-TU e EU-ISSO. Buber entende que a relação dialógica envolve o mundo, estabelecendo um vínculo cognoscível com ele. Entretanto, não leva em conta o mundo cultural e histórico, sem o qual a mera relação cognoscível não tem maiores conseqüências para os sujeitos. Além disso, ao rejeitar a tecnologia ou qualquer meio que se interponha entre os sujeitos, Buber não oferece uma opção viável para o processo de mediação.

Uma associação interessante de concepções do diálogo no processo de mediação parece ser representada por uma aproximação entre Paulo Freire e Jürgen Habermas. Em Freire, o mundo media as relações entre os sujeitos, o que sugere um processo essencialmente coletivo de desvelamento da realidade. Em Habermas, temos a linguagem como elemento mediador fundamental, ao constituir todas as formas de comunicação possíveis.

Ora, o paradigma da comunicação é também sustentado por Freire. Ao estabelecer a distinção entre *extensão* e *comunicação* (Freire, 1977), Freire deixa claro que boa parte dos paradigmas de mediação existentes sustentam-

se no conceito de extensão. Este conceito visa apenas os conteúdos estendidos. Seu objetivo é apenas estender, mostrar. Pretende “iluminar” os sujeitos, para que se dêem conta de determinado objeto. Neste sentido, a mediação atua apenas para que outros sujeitos atinjam os objetivos de serem apresentados a determinado objeto. Precisamente o que Freire também denomina de “educação bancária” (Freire, 1970).

No conceito de comunicação, estabelece-se a intersubjetividade como característica essencial do processo. Trata-se de *conhecer* verdadeiramente, de revelar, de desvelar o mundo, e não apenas de estendê-lo de uma ponta a outra. Neste contexto, é através da linguagem que os homens desvelam o mundo. Assim parece ser possível uma aproximação entre as concepções de Freire e de Habermas, quanto às possibilidades mediadoras do diálogo.

No entanto, não é fácil partir para um processo de mediação nestas bases. A prática do grupo de EAD do CRID, descrita no capítulo 5 deste trabalho, mostra que os hábitos de mediação baseados no “problematizador que não admite ser problematizado” ainda existem, em vários momentos da prática pedagógica. Trata-se de um exercício, de um experimentar-se mútuo que se forma nas relações cotidianas, sejam elas virtuais ou não.

1.2.3 Diálogo e colaboração virtual

Os processos colaborativos constituem o diálogo em rede. Consistem na percepção do diálogo entre grupos virtuais, onde a palavra flui entre os sujeitos e onde o texto é tecido de maneira coletiva. É no diálogo em grupo que os sujeitos se experimentam em suas diferenças.

Se entendemos o diálogo como técnica para facilitar a emergência de relações afetivas em cursos a distância, como quer Moore, temos uma determinada noção de colaboração; se, por outro lado, o diálogo é visto, como em Freire, como condição existencial e elemento humanizador do homem, a colaboração entre os sujeitos assume outra face.

No caso do diálogo como técnica, temos uma profusão de trabalhos publicados nos últimos anos, enfatizando a colaboração como a abordagem ideal. Além dos já citados Palloff e Pratt, boa parte da produção de educação a distância dos últimos anos enfatiza a necessidade da colaboração como elemento fundamental da aprendizagem. Pelas abordagens e referências utilizadas, percebe-se claramente a influência da escola norte-americana denominada por alguns de “neo-tecnicista”, por tentar conciliar elementos do pragmatismo de Dewey ao behaviorismo de Skinner. Daí nasce um discurso onde o aluno é o “centro do processo”, um discurso focado na aprendizagem, ao mesmo tempo em que os conceitos não-diretivististas são utilizados de forma essencialmente técnica-instrumental.

Entretanto, se a colaboração é derivada de uma noção do diálogo libertador, tem-se as melhores condições pedagógicas para a construção coletiva do conhecimento. Os grupos e comunidades virtuais passam a trabalhar basicamente em torno da idéia de colaboração.

Em processos formais de aprendizagem virtual, a colaboração constitui sobretudo um processo de auxílio mútuo para resolução de problemas

específicos. Cada participante tem o seu conjunto pessoal de objetivos e expectativas de aprendizagem, porém reconhece a importância da experiência do outro no favorecimento de seus processos reflexivos, e de seu próprio saber de experiência como essencial ao outro. Todos os sujeitos envolvidos são mediatizados pelo mundo. Isto coloca a curiosidade como centro do processo de aprendizagem. Mais: determina o processo de construção coletiva do conhecimento como uma situação existencial, essencial. É isto que passa a mover a aprendizagem coletiva.

A colaboração, na proposta deste trabalho, portanto, não se dá apenas em ambiente computacional. Igualmente importantes são os momentos de colaboração estabelecidos durante as reuniões presenciais do grupo, complementadas por aquelas a distância.

Colaboração e reflexão também estabelecem uma indissociabilidade intrínseca ao ato de aprender-ensinar, uma vez que ninguém aprende sozinho. Há também o caráter histórico de cada participante e do grupo, como sujeitos situados, portadores de narrativa própria e, ao mesmo tempo, comum a outros sujeitos e grupos, o que possibilita o desenvolvimento dos processos pedagógicos em rede.

CONCLUSÃO

Nesta parte do trabalho buscou-se uma reflexão inicial sobre a categoria do diálogo. Esta categoria foi escolhida porque reveste-se como básica para a compreensão de fenômenos pedagógicos. Com isto, procurou-se analisar o pensamento de vários autores, identificando suas diferenças e possibilidades para a educação a distância através da Internet.

Em seguida, buscou-se compreender como o diálogo se manifesta em ambiente virtual, seja sob a forma de texto, seja em suas possibilidades de mediação. Por fim, analisou-se os processos colaborativos virtuais enquanto processos de diálogo coletivo.

Algumas idéias desenvolvidas ao longo do texto podem ser destacadas:

- Educar a distância pela Internet é um ação essencialmente grupal. O diálogo tende a tornar-se cada vez mais uma prática de grupos;
- A razão instrumental, atualmente dominante na educação a distância, mostra-se inadequada para uma concepção libertadora de educação;
- Os processos de mediação necessitam sair de concepções “facilitadoras”, características do não-diretívismo, para concepções centradas na linguagem e na construção coletiva do conhecimento;
- O diálogo não pode se reduzir a uma técnica para envolver os alunos na obtenção dos objetivos do professor. Esta é apenas a “educação bancária” (no dizer de Freire) travestida de elementos nobres. O diálogo é condição existencial para conhecimento do mundo;
- A emergência da “colaboração” em processos educativos a distância tem se constituído, em boa parte dos casos, apenas numa visão neo-tecnicista, que conjuga elementos não-diretivos a outros behavioristas.

As abordagens breves aqui descritas não têm a pretensão de esgotar o tema, mas de trazer ao debate alguns elementos de reflexão que possibilitem uma melhor compreensão das várias possibilidades pedagógicas do diálogo na educação a distância via Internet. Os próximos capítulos pretendem ampliar esta análise, acrescentando outros elementos à discussão.

CAPÍTULO 2

ESPAÇOS, LUGARES E TERRITÓRIOS VIRTUAIS

INTRODUÇÃO

A Internet, em suas múltiplas camadas de interface, em seu processo dinâmico de navegação, sugere uma discussão a respeito de espaços. Quando discutimos a respeito de Ambientes Virtuais de Educação (AVE), estamos nos referindo a espaços virtuais nos quais se dá o fenômeno educativo, em sua maneira intencional. A importância das interfaces, portanto, transforma estes AVE em instrumentos que podem ou não valorizar posturas educativas transformadoras. Tudo vai depender de como podemos utilizar estes espaços de forma a torná-los lugares e territórios de ação dos sujeitos envolvidos.

Espaços, lugares e territórios são termos que remetem à Geografia e à Arquitetura. A Pedagogia tem utilizado pouco as possibilidades que estas áreas do conhecimento humano sugerem à educação. São áreas que relacionam de forma interessante os conceitos estudados neste trabalho, deslocando sua perspectiva de análise para além das áreas da sociologia ou da psicologia, por exemplo. Trata-se de perspectivas onde os elementos espaciais integram-se de forma intrínseca aos elementos culturais, históricos e estéticos, privilegiando sempre o movimento.

Conforme analisado neste capítulo, o ambiente virtual não anula estas perspectivas de análise. Ao contrário, abre novas possibilidades de reflexão, demonstrando que é possível, inclusive, a elaboração de processos pedagógicos, metodológicos, justamente a partir destas noções.

2.1 ESPAÇO

O espaço, assim como o lugar e o território, é sobretudo uma **construção**. O espaço envolve basicamente dois elementos: o objeto e a ação. Milton Santos

(1997) descreve o espaço como uma relação dinâmica, composta pelos sistemas de objetos e os sistemas de ação. Os sistemas de objetos constituem o que chama de “fixos”; os sistemas de ação seriam os “fluxos”. Os fixos são elementos aos quais se atribui uma característica (uma árvore, um computador, um personagem mítico); os fluxos consistem nas informações que circulam com base nos fixos, que lhes servem de referência e catalisação (a variação de temperatura, uma página *web* dinâmica).

Fixos e fluxos tornam o espaço um elemento que remete ao lugar. São eles que, a cada momento, redefinem e recriam as condições ambientais e sociais de cada lugar. Cada espaço tem, portanto, a sua lógica, que determina de que forma os objetos serão destacados e se organizarão.

2.2 LUGAR

O lugar é uma porção de espaço carregada de significação. Nele, fixos e fluxos estão impregnados culturalmente de signos e valores de pessoas e grupos. A cultura é o elemento-chave a ser refletido nos objetos e ações do espaço (Duarte, 2002).

O espaço caracteriza-se pela percepção inicial, ou melhor, pelo “impacto polissensorial”, enquanto o lugar se constrói a partir da consciência desta percepção, na qual objetos e ações adquirem qualidade, adquirem valor. O espaço transforma-se em lugar quando qualquer representação imagética, sonora ou verbal do espaço implicar na seleção e organização peculiar de objetos e ações. Esta transformação ocorre fundamentalmente através do uso. (Ferrara, 1993).

O lugar se distingue por estar impregnado de cultura. Não é, pois, um fenômeno necessariamente material, mas, sobretudo, uma **experiência**. Por ser uma experiência, o lugar caracteriza-se por ser uma parte do espaço que contém elementos cujos significados e ordenação são atribuídos conforme a cultura e as expectativas de quem o considera como seu lugar. É no lugar que

fixos (objetos) e fluxos (ações) ao adquirirem valor, fazem a história de quem os experimenta e lhes atribuiu este valor. Portanto, se retirados dos seus lugares, produtos ou populações serão meras abstrações (Santos, 1997).

O caso da Kaaba (Duarte, 2002) é um exemplo interessante. Localizada em Meca, cidade da Arábia Saudita em que nasceu o profeta Maomé, em 570 d.C., a Kaaba é uma enorme construção quadrada, onde cada vértice aponta para um dos pontos cardeais. Antes mesmo do islamismo, a grande pedra negra que existe na Kaaba era venerada em cerimônias pagãs. Maomé, em nome de Alá, a purificou e manteve as cerimônias de veneração. Cada pessoa precisa visitar a Kaaba pelo menos uma vez em sua vida, se tiver saúde. Cinco vezes ao dia, milhões de pessoas em todo o mundo viram-se na direção de Meca e oram. Muçulmanos em Fortaleza ou Nova Iorque fazem isto. Ao fazê-lo, estabelecem uma ligação não-linear entre espaço e tempo, caracterizando o lugar. Meca, ou ainda mais especificamente, a Kaaba, é para estas pessoas um lugar, ao qual se encontram unidas por laços essencialmente culturais e experienciais.

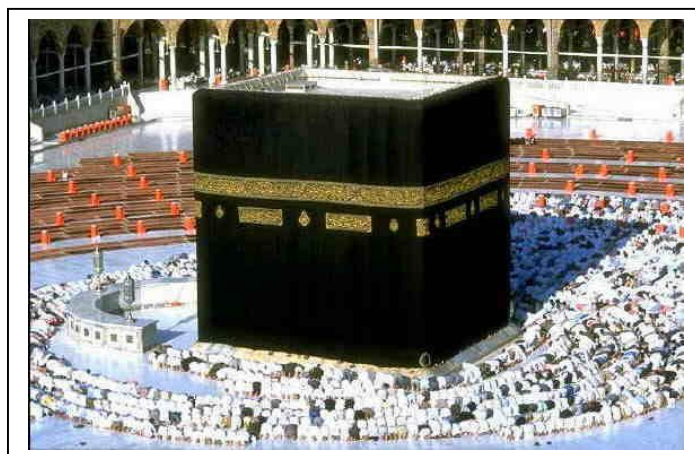


Foto 1

A Kaaba, um lugar para os muçulmanos

2.3 UMA METODOLOGIA PEDAGÓGICA DA TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO EM LUGAR

Do ponto de vista pedagógico, como se dá a transformação do espaço em lugar? A construção coletiva do lugar pode seguir vários itinerários pedagógicos. No entanto, será assumida aqui a acepção de Freire (1970) de que o processo de significação do mundo é que humaniza o homem. O homem torna o mundo um lugar para si, apropria-se dele, descodifica-o e nele imprime sua marca, seus valores. Impregna-o de fixos e fluxos significados. A seguir, será apresentado o esboço de uma metodologia pedagógica da transformação do espaço em lugar.

O primeiro passo nesta caminhada de progressiva significação do mundo deve constituir um processo de conhecimento dos objetos e ações do mundo. Como quem anda numa floresta, de forma atenta, observando todos os detalhes, tudo que no futuro possa tornar-se uma referência.

O segundo passo é acercar-se de referências universais, construtos teóricos, elementos do conhecimento humano que possibilitarão à pessoa a percepção de objetos e ações para os quais ainda não atentara e a adição de novas perspectivas no olhar.

O terceiro passo é o aprofundamento afetivo do lugar, particularizando certos objetos e ações, empunhando outras referências, e, sobretudo, compartilhando as percepções com outras pessoas. Este passo é fundamental para a fixação da memória do lugar como uma experiência cultural situada, ao mesmo tempo local e global. Isto dará sentido ao **retorno freqüente**, movimento característico do lugar.

O quarto passo é onde o espaço transformado em lugar torna-se impregnado de história. Portanto, a experiência coletiva, inicialmente cautelosa, tímida, dá lugar à exploração aberta, ao viver e re-viver, ao descobrir e re-descobrir. As experiências pessoais também se sucedem, muitas vezes à margem da teoria,

ao largo das orientações clássicas, dos caminhos já percorridos. O quarto passo é, sobretudo, um passo que lembra a necessidade constante da busca e da renovação, como elementos constitutivos do lugar.

Um Ambiente Virtual de Educação pode, desta maneira, tornar-se um lugar quando passa a ter significado para as pessoas que o utilizam, que culturalmente o referenciam, nele se experimentam e passam a utilizá-lo como ambiente de relações. Isto aconteceu com o Teleduc, durante o Círculo de Cultura Virtual relatado no capítulo 5. Em alguns casos, os participantes ocuparam estes espaços de forma diversa daquela prevista pelos idealizadores do AVE. No caso do Mural, por exemplo, descrito pelos elaboradores do AVE como um “espaço reservado para que todos os participantes possam disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso”, na verdade virou um repositório de frases edificantes, poemas, textos de “auto-ajuda”, mensagens religiosas e mensagens otimistas em geral. Isto caracterizou a apropriação daquele espaço do Teleduc como um lugar pelo grupo, ao incorporar elementos de sua cultura. A miscelânea em que se transformou o Mural admitiu, inclusive, reflexões sobre o próprio CCV, também colocadas em outros espaços.

Epistemologicamente, portanto, a transformação do espaço em lugar é o processo de imprimir significado ao mundo, através da apreensão, reconhecimento e ordenação de seus fixos e fluxos. É o processo de conscientização.

2.4 TERRITÓRIO

O lugar deriva do espaço, é construído a partir dele. Da mesma forma que o lugar, o território também é o espaço carregado de significação. Entretanto, no território os fixos e fluxos (objetos e ações) que compõem o lugar assumem uma condição especial. No território, qualquer objeto, ação ou indivíduo que se encontre neste lugar deve seguir a orientação cultural dominante. Portanto, o território deriva do lugar e está ligado à idéia de domínio (Duarte, 2002).

Um território pode ser instituído por ação exógena ou por ação endógena. É constituído por **ação exógena** quando as normas, as orientações culturais, vêm de fora dele. Os elementos de identidade são, portanto, estabelecidos por sujeitos externos ao território. Já a **ação endógena** ocorre quando os elementos culturais, as normas, são definidos por sujeitos de dentro do território, que com ele se identificam (Paula, 2002).

Um território instituído por ação exógena precisa ser legitimado, caso contrário tende a constituir um espaço cuja significação é precária para os sujeitos, mantida por formas também exógenas de dominação. Neste caso, sem a legitimação ocorre a desterritorialização do espaço imposto, que perde seu sentido agregador. Entretanto, o território por ação exógena pode ser legitimado pelos sujeitos que dele fazem parte, na medida em que se reconhecem nele e dele se apropriem.

Portanto, o elemento essencial para o desenvolvimento de um território é o que se denomina “protagonismo local”, que é este sentido de responsabilidade das pessoas com o seu território. Esta responsabilidade e o senso de pertença estabelecem uma forte motivação, que se torna fundamental para ações pedagógicas.

2.5 CIBERESPAÇO

O termo “ciberespaço” foi cunhado por William Gibson, em seu romance de ficção científica *cyberpunk à la Matrix*, *Neuromancer*, lançado em 1984. Originalmente, significa um lugar para onde se vai com a mente, mas não com o corpo, graças à tecnologia, constituindo um universo abstrato da “informação”. O termo “ciberespaço” substituiu o anterior, o hermético “esfera de dados”, e hoje é utilizado para designar a Internet e os espaços por ela propiciados.

Com o surgimento do ciberespaço, alguns autores como Paul Virilio aclamaram a Internet como o fim da Geografia (Virilio, 1993a). A tecnologia causaria tamanha vertigem na relação espaço/tempo que o segundo anularia o primeiro. Ao sair de objetos materiais para objetos mentais, a referência da discussão, segundo o autor, teria mudado da *objetividade* para a *atualidade*. O espaço do olhar não seria mais o espaço newtoniano, mas o espaço que chamou de “minkowskiano”¹⁵, um espaço relativo. (Virilio, 1993b)

De fato, a geografia da Internet é uma geografia particular, apoiada em nós e redes, que processam fluxos de informação administrados a partir de pontos específicos (Castells, 2003). Entretanto, este formato não mata a Geografia, mas acrescenta uma nova forma de sociabilidade e de compreensão das possibilidades de comunicação entre pessoas e grupos. O virtual e o atual são dois modos do real, na forma tratada por Lévy (1999a). Ao conectar nós e redes, a Internet inclui e exclui. Em todo o mundo, formam-se espaços específicos, “ilhas” diversas de alta tecnologia, dentro das características de interconexão da Internet. Estes espaços convivem ao lado de espaços objetivos, excluindo-se mutuamente.

Em outras palavras: o avanço tecnológico da Internet não implica em sua generalização, enquanto forma de sociabilidade. O início do uso massivo da Internet, na década de 80 e primeira metade da década de 90, caracterizava-se pela tentativa de formação de “comunidades virtuais”, através de serviços como as salas de *chat*, os *newsgroups* e redes menores dentro da Internet, como a *Fidonet* e *Usenet*. Entretanto, com o crescimento da Internet, cada vez mais estes serviços definham em utilização, se comparados a outros serviços como o *e-mail* e páginas *web*. Os objetivos de uso da Internet têm sido cada vez mais objetivos de trabalho, de lazer individual ou contatos com a família e amigos. De qualquer forma, apenas o *e-mail* representa 85% do uso da Internet (USC Annenberg School Center for The Digital Future, 2004).

¹⁵ Referência ao matemático alemão Hermann Minkowski (1864-1909), que desenvolveu uma teoria geométrica dos números e a utilizou para resolver problemas em teoria dos números, física matemática e teoria da relatividade.

Quando o ciberespaço se transforma em ciberlugar? Em parte, quando há uma familiarização das pessoas com o ambiente, com o reconhecimento de suas características. Uma certa padronização de interfaces de navegadores, clientes de correio eletrônico e outras ferramentas, contribuem para isto. A navegação por hiperlinks também ajuda. No entanto, aos poucos a pessoa percebe a dificuldade de modificar com sua marca os espaços pelos quais passou, tornando-os significativos para si. Ao contrário de outros espaços, que, conforme já foi exposto, podem ser transformados em lugares pela ação dos indivíduos, os ambientes da Internet em geral pouco podem ser modificados de acordo com a vontade do usuário, que precisa adaptar-se a padrões e estratégias condicionadas pelo software. Neste sentido, o ciberespaço é mesmo mais um espaço que um lugar, conforme a experimentação dos usuários (Burbules, 2004).

Portanto, o ciberespaço, como um todo, não constitui um ciberlugar. No entanto, possui características que representam, sob vários aspectos, possibilidades de formação de lugares e territórios determinados. Os *weblogs* (blogs), por exemplo, estabelecem um interessante caso de território. Trata-se de um lugar virtual, culturalmente impregnado por normas determinadas por uma pessoa ou por um grupo (no caso de blogs de grupos), para o qual outras pessoas acorrem por identidade nos valores e signos lá existentes. Quanto mais o blog seja capaz de promover esta identificação, tanto mais freqüentadores terá.

Da mesma maneira, um Ambiente Virtual de Educação (AVE) demonstra exemplo de território instituído por ação exógena. Todo AVE possui seus códigos próprios, sua concepção de educação, explícita ou não, seus códigos culturais. A ele se agregam pessoas, para dele se apoderarem, ou não. A identificação dos sujeitos com um AVE vai se tornar crucial para a motivação das ações educativas que nele venham a acontecer.

Ainda segundo Burbules, a arquitetura dos espaços virtuais possui as mesmas dimensões dos outros espaços:

movimento / estase;

interação / isolamento;

publicidade / privacidade;

visibilidade / obscuridade;

inclusão / exclusão.

A questão é saber qual o nível de liberdade que o indivíduo experimenta em ambientes virtuais, nestas cinco dimensões. Quanto mais escolhas ele possa fazer, mais tornará o espaço virtual determinado um lugar onde possa agir e interagir com confiança e segurança.

2.6 O LOCAL E O GLOBAL

A idéia de protagonismo local, referenciada anteriormente, remonta à necessidade de estabelecimento do conceito de “local”. O local está sempre em alguma relação com o conceito de “global”, seja sob oposição, seja sob integração. O local é qualquer território distinto através de elementos de identidade específicos. Estes elementos podem ser de caráter cultural, sócio-econômicos ou físico-geográficos. Portanto, um local só pode surgir a partir de um lugar, ou seja, de fixos e fluxos impregnados de significação. Do lugar gera-se o território e os sujeitos que o definem, a partir de seus critérios específicos. Um espaço não constitui qualquer tipo de localidade. Assim, o protagonismo local é o elemento de identidade de cada sujeito em relação ao seu território. É este senso de pertença que explica e define o local.

Somos cidadãos locais, mas também cidadãos do mundo. O global, enquanto contraponto e, ao mesmo tempo, complemento do local, estabelece regras comuns em nível econômico-financeiro, na produção, no consumo e na cultura. O global é fruto dinâmico do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, porém estabelece regras a partir de determinado ponto de

vista culturalmente dominante, que tende a gerar processos de exclusão por todo o mundo. Portanto, é necessário estabelecer contrapontos locais e mecanismos de integração não-subordinada, que propiciem a geração de identidades locais afirmativas no contexto do ambiente global.

CONCLUSÃO

Neste capítulo colocou-se alguns elementos para a reflexão a respeito dos lugares, espaços e territórios em que se dá o processo educativo. O espaço, conceituado como uma construção de fixos e fluxos, sempre remete ao lugar, ou à necessidade de impregnar estes fixos e fluxos de significação, de cultura. O ciberespaço, de modo geral, não constitui um ciberlugar, porém pode conter vários ciberlugares, conforme a marca que o ser humano vai imprimindo em sua passagem por determinadas porções do ciberespaço.

As camadas de interface devem constituir elementos dinâmicos que viabilizem esta transformação, e que, portanto, possibilitem a criação de experiências de liberdade nas várias dimensões do espaço. Neste sentido, a educação em ambientes virtuais constitui um processo de significação do mundo para os sujeitos envolvidos, no qual a transformação do espaço em lugar se torne a tônica.

No entanto, os Ambientes Virtuais de Educação (AVE) em geral constituem territórios de ação exógena aos participantes. Com isto, é necessário que este território seja legitimado pelos participantes da ação educativa, em seu processo de transformação de espaço em lugar. Legitimar este território significa apoderar-se dele, de suas ferramentas e espaços e modificá-los conforme a vontade do grupo. É por este motivo que a interface de um AVE precisa ser construída tendo em vista este movimento de liberdade daqueles que vão utilizá-la.

CAPÍTULO 3

COMUNIDADES E REDES VIRTUAIS

INTRODUÇÃO

A comunidade seria a evolução do diálogo. Ou a ampliação deste. Também como o diálogo, o termo comunidade vem sendo muito utilizado nos últimos anos, especialmente no caso da expressão “comunidades virtuais” ou “comunidades online”. As comunidades virtuais são lembradas de muitas formas: comunidades de leitores, comunidades de prática, comunidades de aprendizagem... O termo está em todos os lugares. Fala-se até na Internet como a Grande Comunidade Global, a aldeia global por excelência.

Porém, o que este termo significa? Quais as suas origens, suas implicações? Por que tem sido tão utilizado ultimamente? Seria um termo adequado aos nossos dias? Qual a sua contribuição para a compreensão e melhoria da qualidade das interações humanas? Estas questões movem esta parte do trabalho e tornam-se importantes especialmente quando se percebe que o termo ressurgiu justamente num momento em que o individualismo, a xenofobia e a agressividade gratuita contra outras pessoas tomam proporções endêmicas. Seria um movimento contra tudo isso? Em que termos?

O termo “rede” também é um termo que se costuma usar, especialmente quando associado à Internet, a rede das redes. Como este termo passa a associar-se a pessoas? Qual a utilidade desta conceituação para o esclarecimento do termo “comunidade”?

O estudo destes conceitos é particularmente importante para este trabalho. Afinal, a abordagem de educação virtual que se propõe aqui possui características essencialmente comunitárias. Ou seriam características de rede?

3.1 O CONCEITO DE COMUNIDADE

As primeiras concepções de comunidade tinham em comum três características. Toda comunidade constituiria numa afiliação baseada na proximidade, na homogeneidade relativa e na familiaridade. O conceito de comunidade foi formulado pela primeira vez em 1887 pelo alemão Ferdinand Tönnies. Tönnies via o conceito de comunidade (no original, *Gemeinschaft*) em contraposição ao de sociedade (*Gesellschaft*) (Töto, 1995).

Para ele, a comunidade seria o local da identidade coletiva do indivíduo, em contraste com a sociedade, onde este teria sua personalidade individual. Isto ocorreria porque todo indivíduo procuraria adotar pontos de referência comuns com outros indivíduos, ao mesmo tempo em que estabeleceria uma diferenciação, através de personalidade própria. A comunidade e a sociedade seriam formas de lidar com esta contradição. A partir destas premissas, Tönnies estabelece manifestações das várias formas de associação:

Comunidade	Sociedade
cooperação	competição
sentimento	razão
espaço íntimo	espaço público
ações espontâneas	ações calculadas

Tabela 2 – Manifestações de associação em Tönnies

O conceito de comunidade em Max Weber não difere, em vários aspectos, daquele expresso por Tönnies. A partir de seu conceito de Ação Social¹⁶, e

¹⁶ O conceito de Ação Social, fundamental na obra de Weber, foi assim formulado quanto à sua orientação: “A ação social (incluindo tolerância ou omissão) orienta-se pelas ações de outros, que podem ser passadas, presentes ou esperadas como futuras (vingança por ataques anteriores, réplica a ataques presentes, medidas de defesa diante de ataques futuros). Os “outros” podem ser individualizados ou conhecidos ou então uma pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos (o “dinheiro”, por exemplo, significa um *bem* –

relacionando-o à comunidade, Weber (1987) também a percebe como baseada na ligação emocional, afetiva e tradicional:

“Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo ideal - baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes”. (Weber, 1987:77)

No entanto, Weber não vê comunidade e sociedade como conceitos mutuamente excludentes. Comunidade e sociedade são, antes, **situações** vividas pelos indivíduos, no contexto da ação social.

Assim como Tönnies, porém, o francês Émile Durkheim também via o conceito de sociedade de forma separada daquele de comunidade (Aldus, 1995). Durkheim percebia semelhanças nas atitudes dos indivíduos nos dois casos, o que lhe levou a formular a hipótese de que a sociedade seria uma derivação da comunidade, que se desenvolveria primeiro. Assim, para Durkheim, a sociedade seria tão natural quanto a comunidade, devido a estas características semelhantes desde pequenas aldeias a grandes cidades. Já Tönnies somente caracterizava como natural a comunidade, visto que percebia a sociedade como uma “corrupção” da comunidade.

Estas características de afiliação baseada na proximidade, na homogeneidade relativa e na familiaridade permaneceram durante muito tempo na visão romântica que até hoje se tem de comunidade.

O norte-americano John Dewey (1959), no entanto, apesar de inicialmente concordar com esta abordagem, reconheceu que este conceito local de comunidade, quando transposto para o nível global, tinha dificuldades para se sustentar. Daí que sua concepção de cidadania passava necessariamente por uma noção de “Grande Comunidade”, onde a Democracia poderia realizar-se.

de troca – que o agente admite no comércio porque sua ação está orientada pela expectativa de que outros muitos, embora indeterminados e desconhecidos, estarão dispostos também a aceitá-lo, por sua vez, numa troca futura)” (Weber, 1999, vol I:18)

Estes sentidos locais de comunidade pressupõem diferenças entre as diversas comunidades. Diferenças entre as pessoas, entre as formas de compreender o mundo. Dewey reconhecia isto, mas apostava em pactos que tomassem como base aspectos comuns a todos, sempre tendo em vista a Grande Comunidade como condição para a existência de cada um. O ideal maior de Democracia, portanto, sustentaria estes acordos entre comunidades.

Este conceito de comunidade, bastante forte nos Estados Unidos de Dewey, tem sido utilizado com frequência crescente no Brasil. Há uma compreensão tácita entre as pessoas, ao utilizarem a expressão “comunidade”, que aquelas características de proximidade, homogeneidade relativa e familiaridade estão presentes sempre que se utiliza a expressão, para denominar determinadas formas de organização social.

Entretanto, existem outras acepções quanto à noção de comunidades. Benedict Anderson, por exemplo, ao refletir sobre a formação dos Estados-Nações modernos, sugere que as comunidades são sempre “imaginadas”, no sentido de que se tratam de construções históricas e culturais específicas, contra um pano de fundo de interesses políticos¹⁷. Para Anderson, o nacionalismo nada mais é do que uma comunidade política imaginada, ao mesmo tempo poderosa e limitada em suas bases. É imaginada porque é concebida como um profundo, horizontal, espaço de familiaridade; é limitada porque possui uma fronteira finita, ainda que elástica, limitada por outras comunidades; e é poderosa porque o nacionalismo surge historicamente num período em que a liberdade é um ideal valorizado.

As comunidades, portanto, não são estruturas naturais, como queriam Tönnies e Durkheim, não se baseiam em similaridades e não se formam apenas com sentimentos afetuosos de afiliação. Embora estes elementos existam, eles constituem **construções** e portanto, em sua dinâmica, estabelecem claramente

¹⁷ ANDERSON, B. *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, apud BURBULES, 2004.

quem deve e quem não deve participar. Embora “imaginadas”, as comunidades possuem efeitos reais sobre as pessoas. (Burbules, 2004)

Este ato de imaginar as afinidades reforça modos reais de falar e agir em conjunto que também reforçam e são reforçados por práticas de inclusão e exclusão. Por sua vez, estas práticas tornam visíveis as fronteiras imaginadas da comunidade.

A idéia de pertencimento, portanto, inerente ao conceito de comunidade, implica inclusão e em conseqüência, o seu contrário – a exclusão. Fazer parte de uma ou de algumas comunidades significa não participar de outras, seja por opção, seja por desconhecimento, seja por rejeição das outras comunidades ao indivíduo. O acirramento das diferenças entre as comunidades, aliás, pode levar à inclusão em uma comunidade apenas pela exclusão de outra comunidade, do “outro”.

3.1.1 Condições para a existência de comunidades

Para Nicholas Burbules, existem três condições para a existência de uma comunidade: as condições mediadoras, as condições políticas e as condições de espaço e lugar (Burbules, 2004).

As **condições mediadoras** partem do princípio de que todas as interações humanas, até mesmo as mais “diretas”, são mediadas. Não através de graus de mediação, mas sob diferentes modos de interação, como a conversa face a face, a escrita ou a Internet. Toda forma de mediação expõe e esconde, inclui e exclui – seja pela característica mesma da forma mediadora, seja pelo seu projeto explícito, aquilo para o qual foi deliberadamente projetada para não fazer.

Portanto, todo meio confere prioridade a determinados elementos na interação, tornando-os mais visíveis, ao mesmo tempo em que esconde outros, aqueles elementos que não se enquadram no modelo escolhido. A mediação, portanto,

não é neutra. O elemento central para comparar mediações é, então, observar o que e de que maneira elas incluem e excluem. “as interações sociais, como em uma pretensa comunidade, assumem características particulares por causa dos meios pelos quais ocorrem” (Burbules, 2004: 213).

No entanto, todas estas questões a respeito da mediação relacionam-se dialeticamente com as formas de comunicação disponíveis (Dewey, 1959). Esta relação não se dá de forma linear, como um *continuum*. Não se trata, por exemplo, de conferir mais importância à Internet ou ao diálogo face a face, e sim em compreender o que eles revelam ou escondem, o que incluem ou excluem, que tipos de interação encorajam e que outros tipos desencorajam, que linguagem é utilizada e de que maneira os indivíduos comunicantes se posicionam uns aos outros, naquilo que já foi chamado de “modos de endereçamento” (Ellsworth, 2001).

Por fim, as condições mediadoras implicam também em “práticas de identidade”, como práticas sociais onde as pessoas procuram se expressar, formar e defender suas múltiplas identidades diante de outras, num movimento contínuo no processo interativo grupal. Estas práticas de identidade podem ser tanto externas, públicas, quanto internas, privadas. São práticas dinâmicas que estabelecem um conflito permanente no interior dos grupos.

Nem todas as comunidades são voluntárias. Algumas são escolhidas por nós, mas outras já nascem conosco, como a família e a religião. Estas **condições políticas**, para existência de uma comunidade, embora não sejam determinantes, são importantes nesta análise. Para Dewey, a diferença constitui um importante elemento para a caracterização da diversidade e, em consequência, para o desacordo e o conflito, porém isto seria justamente o que daria oportunidade à convivência democrática, devido aos acordos daí advindos.

Embora compreendesse que as características de proximidade, homogeneidade relativa e familiaridade, destinada a pequenas comunidades,

não poderia ser aplicada mecanicamente à Grande Comunidade, Dewey guardava sempre a esperança de que a Democracia somente seria possível com esta convivência dos diferentes, através de acordos negociados.

Entretanto, se examinarmos o pensamento da alemã Hannah Arendt, as coisas não se dão como Dewey propõe, embora aparentemente assim possa ser interpretada, ao considerar, como o norte-americano, que o público somente se faz através da condição da diferença, realizada de forma construtiva. Arendt vê a diferença como **pluralidade**, e não como algo que possa, com o passar do tempo, tornar aqueles que são diferentes menos diferentes, como imaginou Dewey. Nestas condições, para Arendt, os acordos porventura realizados vão ter interpretações diferentes conforme o significado que cada participante lhe empresta (Arendt, 2001)¹⁸. Quanto às características de comunidade esperadas por Dewey, Arendt não busca sua adaptação a uma suposta Grande Comunidade, pois estas características, nos termos imaginados por Dewey, seriam simplesmente incompatíveis na esfera pública.

Interpretação semelhante, mas não idêntica, à de Arendt, é encontrada em Habermas, para quem, embora seja na esfera pública que se dê a interseção discursiva, onde se produz e circula discursos e onde se concretiza a participação política, não pode constituir-se uma comunidade (no sentido de grupo unido, relativamente homogêneo e voltado para o consenso) (Torres; Morrow, 2003).

As **condições de espaço e lugar** compreendem inicialmente a diferenciação destes termos. Conforme tratado no capítulo 2, o espaço é uma construção constituída de objetos e ações, que pode ser pública ou privada. O lugar é o espaço carregado de significação. O lugar constitui o senso de familiaridade, de reconhecimento, e acontece a partir da ação das pessoas sobre o espaço. É

¹⁸ Em seu conceito de esfera pública, Arendt aproxima-se do modelo da *Ágora* grega, que constitui um espaço onde as idéias são livremente manifestadas, onde as pessoas, ao se encontrarem, se ouvem e se vêem, ou seja, um espaço que não se identifica com o domínio privado (vida particular), mas público (vida coletiva, de trocas).

através da arquitetura que o homem transforma o espaço em lugar. É transformando o espaço em lugar que as pessoas reconhecem onde estão e como devem agir, tanto no espaço público, quanto no privado. Esta relação das pessoas com os lugares não se dá em um só sentido: ao mesmo tempo em que as pessoas transformam os espaços em lugares, estes também determinam ações das pessoas. As pessoas adaptam suas atividades ao espaço existente, ao mesmo tempo em que imaginam espaços em que possam atuar, transformando-os em lugares.

As comunidades relacionam-se profundamente com os lugares em que se estabelecem. Elas constituem manifestações mesmas destes lugares, que também se adaptam a elas. A análise da forma como as comunidades se adaptam aos lugares e de como estes se vão modificando ao longo do tempo conforme o interesse das pessoas torna-se um interessante campo de estudo, não somente sob o ponto de vista da previsão possível das modificações, estabelecida pela arquitetura, como também pela forma como os espaços são percebidos, experimentados e imaginados pelas pessoas.

3.2 DAS COMUNIDADES ÀS REDES SOCIAIS

Muitas comunidades estruturam-se a partir de um conceito eminentemente piramidal: Muitas pessoas na base, de forma que a estrutura vai se afunilando à medida que sobe, comportando menos pessoas e agregando cada vez mais poder relativo. Desta forma aquele (ou aqueles) que se encontram no topo da pirâmide comunicam-se de forma verticalizada com aqueles que se encontram nos estratos abaixo. A mesma forma verticalizada, hierárquica, é seguida na comunicação de quem está abaixo com aqueles acima.

Ao colocarem-se as relações baseadas em estruturas de poder e privilégio, a comunicação de quem está numa determinada posição é realizada de forma a contrapor-se a quem está na posição imediatamente abaixo. Nesta perspectiva de poder *versus* contra-poder, forçam a reprodução destas características nos estratos abaixo e assim sucessivamente. Cria-se, então, a hierarquia de

poderes, na qual se baseiam boa parte das relações sociais em muitas comunidades, com substrato eminentemente instrumental (Habermas, 1987).

Nas últimas décadas vem se desenvolvendo de forma cada vez mais intensa um novo conceito de organização social: o conceito de redes sociais (Both, 1976; Scherer-Warren, 1996; Castells, 2003a; 2003b). Uma rede social é formada por vários pontos de conexão, onde a distribuição de informações é instantânea. À semelhança de uma rede de computadores como a Internet, uma rede social estabelece vínculos permanentes e temporários, conexões complexas e intensas.

Ao contrário das comunidades baseadas em estrutura piramidal, nas redes sociais não há qualquer tipo de centralização, e, em consequência, não há um centro de comando. Qualquer dos “nós” (pontos ou núcleos) da rede é autônomo e pode tomar iniciativas, dependendo do tipo de tarefa sob demanda. Da mesma maneira, a colaboração permanente entre os núcleos é condição para manutenção da rede e, em consequência, da existência de cada núcleo. Assim, os objetivos são atingidos através da vontade coletiva.

As redes sociais podem ser locais e globais. As redes locais possuem um sentido essencialmente comunitário, enquanto que as redes globais representam o supranacional e o transnacional. O mais importante, no entanto, é que os estudos mais recentes apontam para uma noção não-fragmentada destas dimensões das redes sociais, mas de permanentes interconexões entre elas, através de práticas políticas que articulem as ações localizadas e globais (Scherer-Warren, 1996).

O princípio da rede é a interligação, seja na própria rede, seja com outras redes. A interligação se estabelece a partir da identificação de objetivos comuns e/ou complementares, que serão atingidos de forma mais satisfatória justamente pela formação das redes (Whitaker, 1993). Esses objetivos podem ser:

- a circulação de informações;
- a formação de seus membros;
- a criação de laços de solidariedade entre os membros;
- a realização de ações em conjunto.

É portanto em cima de objetivos comuns que a rede age de forma coletiva, consciente e organizada.

3.3 COMUNIDADES VIRTUAIS

O primeiro trabalho a influenciar de forma importante a respeito do tema foi publicado originalmente em 1993 por Howard Rheingold. Denominado *Virtual Community*, o livro defende a criação de comunidades virtuais na melhor tradição da sociologia clássica, com valores e interesses compartilhados, laços de amizade entre seus membros e possibilidade de extensão também às relações presenciais (Castells, 2003b). Rheingold tentou demonstrar isso juntamente com outros entusiastas do tema, criando uma comunidade virtual denominada WELL (*Whole Earth 'Lectronic Link*). Alguns anos depois, porém, a WELL acabou esvaziada em função de pressões de comercialização. O conceito lançado por Rheingold, no entanto, permaneceu.¹⁹

As comunidades que se formam através da Internet vão se constituir, em vários aspectos, de forma semelhante a outros tipos de comunidades. São tão “imaginadas” (no sentido atribuído por Anderson) quanto qualquer outra. Modificam-se e são limitadas, portanto, sob muitas das condições das demais comunidades.

Do ponto de vista da mediação, a Internet possui características singulares. Ela não é apenas um meio para disseminação de informações; tampouco se constitui apenas um meio de comunicação. A Internet caracteriza-se especialmente por ser um ambiente no qual as pessoas podem criar e distribuir

¹⁹ Rheingold mantém uma versão on-line completa do seu livro, no endereço <http://www.rheingold.com/vc/book/>.

conhecimentos. Qualquer pessoa com acesso à Internet pode, potencialmente, criar, editar e *publicar* na rede suas idéias. Da mesma forma, a Internet facilmente propicia a criação de grupos de trabalho. Os blogs, fotologs (flogs), os mensageiros instantâneos como o MSN e ICQ, o IRC, *chats*, fóruns de discussões e listas de discussões, constituem exemplos destes grupos.

Politicamente, é necessário afirmar o fato de que a Internet não é neutra. Contra o senso comum, reforçado pelos entusiastas cegos da tecnologia, de que a Internet seria um caminho para a irmandade entre os povos, é importante afirmar que existem poderosos mecanismos de controle atuantes na rede. As diferenças de idade, nacionalidade, gênero, classe e raça, usualmente colocadas como sem maior importância em ambientes virtuais, de fato importam sim, bem mais que o imaginário a respeito da Grande Comunidade Virtual poderia supor. Quem tem ou não acesso à Internet; quem está ou não presente em ambientes virtuais; países que têm pouca ou nenhuma infraestrutura de telecomunicações. Fatos como estes contribuem para destituir o mito.

Na verdade, se existe uma característica realmente forte da Internet hoje é a sua comercialização. Para ela estão sendo transferidas, de forma crescente, a maioria das transações financeiras e comerciais dos “incluídos”. Da mesma maneira, a comercialização dos espaços, tanto sob o ponto de vista da propaganda quanto ao simples acesso e ao direito de publicação, vêm crescendo de forma avassaladora.

A própria noção de Internet como espaço para comunidades menores também não difere tanto dos outros tipos de comunidades. Aqui, como ali, percebe-se o fechamento de comunidades em senhas, com “moderadores” e “proprietários”²⁰

²⁰ Estas são as denominações do serviço Yahoo Grupos (www.yahoogrupos.com.br) para as pessoas responsáveis, respectivamente, pela manutenção e criação dos grupos, as “comunidades” do Yahoo. Qualquer pessoa pode criar um grupo, “cercá-lo” com senhas e permissões diversas, e controlar a admissão de outras pessoas. O próprio Yahoo também

da mesma forma que os muros dos condomínios residenciais fechados, cada vez maiores e mais acintosos.

O serviço para hospedagem de comunidades Orkut, criado por Orkut Buyukkokten, funcionário da empresa Google, é um exemplo do caráter conservador, discricionário e excludente de muitas comunidades virtuais. A exemplo das comunidades virtuais do Yahoo, no Orkut qualquer pessoa pode fundar comunidades virtuais, sob os propósitos mais estranhos que se possa imaginar. Comunidades com nomes como “Só mais 5 minutinhos...” (113 mil integrantes, em dezembro de 2004) ou mais de mil comunidades do tipo “Eu odeio...”, são formadas tendo como base uma suposta afinidade entre os membros, em evidente proposta excludente.

Por trás do “serviço” do Google esconde-se um poderoso esquema de negócios visando a obtenção de informações detalhadas sobre os usuários, através do cruzamento de informações dos vários sistemas de busca do Google, do Orkut e de vários serviços com propósitos semelhantes, como o Gmail, que oferece generoso espaço para o serviço de entrega e recepção de correio eletrônico.

Todas as comunidades hospedadas em serviços como o Orkut e Yahoo Grupos são vigiadas de perto pelas empresas. Sob a alegação de “abusos no uso do sistema”, usuários do Orkut, por exemplo, são expulsos ou mandados para a “cadeia”, uma espécie de quarentena, um castigo pelo “mau comportamento” no grupo. Críticas mais ácidas ao Google e seus funcionários causam o apagamento imediato da conta.

Muitos usuários não percebem que, ao participar destas comunidades virtuais, assinam contratos onde abrem mão dos seus direitos de privacidade em favor das empresas que controlam os sistemas. Tudo o que publicarem pode ser livremente utilizado por estas empresas, seja nos grupos de discussão, seja

possui um gigantesco cadastro de cerca de 232 milhões de pessoas a ele vinculadas (cf em <http://docs.yahoo.com/info/misc/history.html>) .

nos serviços de correio eletrônico. A seção *Orkut.com's proprietary rights*, do termo de adesão ao sistema, por exemplo, coloca o seguinte:

Ao submeter, postar ou mostrar quaisquer materiais no ou através do serviço orkut.com, você automaticamente nos dá direitos mundiais, não-exclusivos, sublicenciáveis, transferíveis, sem royalties, perpétuos e irrevogáveis, para copiar, distribuir, criar trabalhos derivativos ou executar e exibir publicamente tais materiais.

Cláusulas semelhantes costumam freqüentar os termos de adesão aos serviços de correio eletrônico Hotmail, da Microsoft, de mensagens instantâneas MSN, também da Microsoft e serviços do Yahoo, América On Line (AOL) e vários outros, no que já está se configurando um padrão neste tipo de serviços, apesar do protesto de vários grupos em defesa da privacidade.

3.4 DAS COMUNIDADES VIRTUAIS ÀS REDES SOCIAIS VIRTUAIS

A Internet não abriga apenas comunidades ligadas a serviços privados, sob condições de existência piramidais. Existem possibilidades de criação de redes locais bastante promissoras, no que diz respeito à liberdade com que se articulam e às condições de estabelecer ações transformadoras. São inúmeras as experiências bem-sucedidas neste sentido, seja obtidas de forma espontânea, seja através de projetos de desenvolvimento de redes sociais virtuais.

A constatação de que a Internet, por um lado, não constitui uma Grande Comunidade societária como a imaginada por Dewey e, por outro, oferece oportunidades para o desenvolvimento de relações importantes entre as pessoas, tem suscitado vários estudos nos últimos anos. A principal conclusão destes estudos é que as experiências comunitárias bem-sucedidas na Internet constituem redes de caráter um tanto diverso das redes sociais já explicitadas neste trabalho. As redes sociais virtuais que substituem o conceito de comunidades virtuais capturado pelos interesses puramente econômicos já demonstrados, são redes onde a sociabilidade não se caracteriza pelo compartilhamento de valores e organização social, um conceito utópico, pelo

menos na Internet: são redes “montadas pelas escolhas e estratégias de atores sociais, sejam indivíduos, famílias ou grupos sociais” (Castells, 2003b: 107).

Embora haja uma certa convergência para este conceito, alguns pesquisadores continuam a denominar estas novas redes sociais virtuais de “comunidades online”. Uma destas pesquisadoras é a norte-americana Jenny Preece. Em seu “*Online Communities*”, Preece procura estender o conceito de “comunidades online” a outras possibilidades sociais, em uma linha de análise muito próxima às chamadas “comunidades de prática”²¹ (Wenger, 1998).

Para Preece, “comunidades online” consistem em pessoas que interagem socialmente em ambiente virtual, para tentar satisfazer suas próprias necessidades ou desempenhar papéis especiais, como liderança ou mediação. Estas pessoas compartilham objetivos, como interesses, necessidades, troca de informações ou serviços que forneçam uma razão de ser para a comunidade. É fundamental que exista algum tipo de entendimento comum, na forma de suposições tácitas, rituais, protocolos, regras e leis que guiem as interações das pessoas. O caráter “online” da comunidade, para Preece, torna tais características comuns a todo tipo de “comunidade online”, seja ela local ou global, nacional ou internacional (Preece, 2000: 10).

Preece estabelece um conceito de comunidade que pretende passar ao largo das formulações sociológicas clássicas, argumentando que os conceitos tradicionais imprimem uma força nos relacionamentos que não é encontrada costumeiramente nas “comunidades online”. A autora minimiza a importância de interações intensas entre os membros de uma comunidade como fator de definição de “comunidades online”, alegando, a exemplo de Castells, que a atual comercialização da Internet dilui o potencial do conceito.

²¹ As “comunidades de prática” são comunidades autogestionadas, caracterizadas por compromissos, empreendimentos, rotinas, conhecimentos e regras tácitas de conduta em comum.

Portanto, em Preece as “comunidades online”, embora percam força nos aspectos relacionados ao compartilhamento de valores, possui ênfase numa sociabilidade voltada para a determinação de normas comuns de atuação.

Posições conceituais como esta de Preece abrem espaço para abordagens essencialmente instrumentais do conceito de “comunidades online”. As relações entre seus membros, determinadas de forma objetiva, possui modelos colaborativos que em muito se parecem com aqueles defendidos por Michael Moore, conforme demonstrado no Capítulo 1 deste trabalho. Trata-se de comunidades planejadas segundo uma racionalidade técnica, baseada em princípios de produtividade, eficiência e eficácia dos objetivos estabelecidos.

A sociabilidade, nestas comunidades, por exemplo, deve ser monitorada permanentemente, e medida sob vários parâmetros. Em um trabalho recente (Preece, 2001), a autora mapeia os tipos de sociabilidade desejáveis para o “sucesso” de “comunidades online”, dividindo-os em três componentes: objetivo, pessoas e normas. Cada um desses componentes, por sua vez, é subdividido em indicadores, de acordo com a tabela:

Componentes	Indicadores
Objetivo	Número de mensagens (constante por membro do grupo e por membro ativo, em determinado período de tempo)
	Quantidade de discussões por tópico
	Interatividade (opinião encadeada de várias pessoas em um mesmo tópico)
	Reciprocidade (balanço de quanto um membro dá à comunidade e quanto dela recebe, em participações)
	Qualidade da contribuição (valorização dos comentários dos membros, por outros membros)
Pessoas	Número de participantes “silentes” (aceitável para pequenas comunidades: menor que 50%; para grandes comunidades: até 90%).
Normas	Comportamentos agressivos
	Confiança no grupo

Tabela 3 – Componentes e seus indicadores da sociabilidade “online”
(Preece, 2001)

Indicadores como estes podem assumir, na prática, uma abordagem essencialmente estática da rica e complexa sociabilidade em ambientes virtuais, com uma variedade enorme de elementos intervenientes.

Torna-se fundamental, então, superar estes modelos de “comunidades online” baseados em premissas instrumentais e herdando componentes de mediação e liderança em papéis essencialmente controladores, consentidos pelos demais participantes. A noção de redes sociais virtuais aponta para uma proposta ao mesmo tempo horizontal nas relações interpessoais e voltada para a

transformação e a interligação com outras redes, ao invés de uma comunidade voltada para seus próprios objetivos e de seus membros em específico.

É importante relembrar os objetivos de formação das redes:

- a circulação de informações;
- a formação de seus membros;
- a criação de laços de solidariedade entre os membros;
- a realização de ações em conjunto.

São objetivos em que, ao mesmo tempo que não descuidam da rede voltada para seus membros, evitam o círculo vicioso inclusão/exclusão, abrindo-a para outras possibilidades associativas (outras redes) bem como para ações conseqüentes relacionadas aos seus objetivos de conhecimento.

CONCLUSÃO: REDES SOCIAIS VIRTUAIS E REDES DE APRENDIZAGEM

Diante do que foi apresentado, alguns pontos ficam evidenciados:

- O conceito de comunidade, do modo como foi originalmente formulado, ainda no século XIX, perde rapidamente sua atualidade, atropelado pela história, especialmente pelos fenômenos advindos da globalização;
- Um conceito mais atual de comunidade comporta diversas condições para sua existência, notadamente as condições políticas, condições de mediação e condições de espaço e lugar. Estas condições têm dificuldade de se realizarem dentro de estruturas de relações piramidais, onde o poder é baseado em lideranças ou chefias, que se vão reproduzindo aos estratos inferiores;
- As redes sociais surgem, então, como alternativas visíveis e viáveis de formação de um novo tipo de comunidade, adequado à contemporaneidade do mundo. Essas redes caracterizam-se por estruturas descentralizadas, onde o poder se exerce na extensão de sua

horizontalidade. As redes sociais também são redes de relações (tendem a relacionarem-se com outras redes) e redes de ação.

- Existem atualmente diversas propostas de comunidades virtuais. Algumas delas, frágeis do ponto de vista conceitual, baseiam-se em relações mediadas, em última análise, pelo grande capital econômico e financeiro, que controla vastas áreas da Internet; outras propostas procuram maior consistência teórica, buscando, em parte, fugir dos conceitos tradicionais de comunidade, porém sem abraçar abertamente o vazio das propostas de mercado. Estes modelos assumem uma postura sobretudo técnico-instrumental, aliada a um discurso não diretivista, na qual a comunidade virtual é uma associação de pessoas que, diante de determinados pressupostos e características, assume comportamentos de produtividade, que a levarão a resultados controlados, próximos de objetivos predeterminados.
- A partir da proposta de redes sociais surgem as redes sociais virtuais. Não se trata de uma analogia. De qualquer forma, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual (Lévy, 1999a). Trata-se de redes essencialmente inclusivas, voltadas para ligação a outras redes e com poder descentralizado.

Neste contexto de associação virtual através de redes, objetivos de aprendizagem em programas educativos só podem incorporar propostas pedagógicas inclusivas e abertas. Programas didáticos tipo “sala de aula virtual” (Peters, 2001; Palloff, Pratt, 2002, 2004) não comportam este conceito, uma vez que tendem a reproduzir os mesmos padrões comunitários voltados para um grupo relativamente fechado de sujeitos. A “sala de aula virtual”, enquanto espaço pré-normatizado, onde o contrato didático²² baseia-se exclusivamente em elementos de relação interpessoal e na proposta de um espaço que *deve* tornar-se lugar segundo apenas estes elementos, não atende a uma educação que gera ações concretas e busca o rompimento dos paradigmas piramidais de poder.

²² A noção de contrato didático será desenvolvida no capítulo 4 deste trabalho.

Ao mesmo tempo, os programas de educação virtual deste tipo evidenciam formas pedagógicas caracterizadas por uma mediação centrada no professor (ou facilitador, como muitas vezes é chamado este personagem mediador), ao invés da mediação centrada no grupo. Ao contrário, a aprendizagem através de redes abertas propicia uma mediação baseada na intersubjetividade, na leitura do mundo (Freire, 1970; Gomez, 2004), onde a rede é o conceito central.

CAPÍTULO 4

A ABORDAGEM PROPOSTA

INTRODUÇÃO

A abordagem proposta neste trabalho começou a ser desenhada em 2002, através de cursos de didática para professores da Universidade de Fortaleza – UNIFOR (Mattos, 2002a). A questão central, a respeito das possibilidades efetivas de colaboração entre os participantes, aliada à significação da experiência como elemento motivador, já estava presente nestas primeiras práticas. Também delineavam-se outras características que mais tarde seriam aprofundadas, tanto teoricamente quanto em outras experiências.

As características já presentes nos cursos de 2002 eram:

- Encontros presenciais e a distância. Embora pareça viável a efetivação de experiências semelhantes realizadas totalmente a distância, o modelo híbrido oferece as seguintes vantagens:
 - estabelece uma rápida resolução de situações comunicativas que a distância só seriam alcançadas ao cabo de dias ou semanas, especialmente aquelas que demandam decisões do grupo;
 - o ambiente presencial proporciona um interessante sentido de continuidade ao diálogo realizado por computador, onde debates são referenciados mutuamente;
 - a alternância nos ritmos (a distância, mais lento; presencial, mais rápido) de comunicação imprime dinâmica à experiência coletiva;
 - proporciona a vários participantes não habituados a discussões intensas a distância a oportunidade de experimentarem-se com seus colegas também no conhecido ambiente presencial, realizando assim um aprendizado mais suave no ambiente a distância;

- as experiências demonstraram que as pessoas gostam de avaliar a sua participação e a do grupo em determinado ambiente em outro ambiente, diverso daquele objeto da avaliação. Assim, no ambiente presencial avalia-se o ambiente a distância e vice-versa.
- Utilização de casos. Os casos, já estudados em minha dissertação de mestrado, demonstraram constituírem importantes recursos no processo pedagógico de solução de problemas e na busca da compreensão de determinadas situações existenciais. Foram utilizados casos-problema e casos-análise, cujo sentido será explicitado mais adiante neste capítulo.
- Problematização das situações existenciais dos participantes, através da utilização de situações codificadas. Nas experiências com professores universitários, foram utilizados apenas textos. Na experiência que será descrita neste trabalho, também foram utilizadas situações codificadas em imagens.
- Sistematização e codificação do material produzido pelo grupo, tendo em vista sua referência e/ou reutilização pelo próprio grupo e por outros grupos. Este recurso, fundamental no contexto da metodologia proposta, foi posteriormente refinado com a introdução das Unidades Pedagógicas e das Fichas de Descoberta, inspiradas conceitualmente no instrumento de alfabetização de adultos utilizado no método Paulo Freire.

Posteriormente, em 2003 e 2004, a abordagem foi aperfeiçoada, agregando novos elementos e descartando outros, ao mesmo tempo em que aprofundava conceitos (Mattos, 2004).

4.1 BASE DA ABORDAGEM: OS MOMENTOS METODOLÓGICOS DE FREIRE E DA PESQUISA-AÇÃO

A construção da abordagem de educação virtual baseou-se em duas matrizes metodológicas e conceituais, ambas profundamente relacionadas entre si: a metodologia de formação da consciência crítica de Paulo Freire (1970; 1983; 1992) e da pesquisa-ação (Thiollent, 1986; O'Brien, 2001). A escolha destes

modelos baseou-se, em primeiro lugar, na semelhança das dificuldades encontradas por Freire e pelos teóricos da pesquisa-ação e aquelas ressaltadas neste trabalho. Conforme já explicitado aqui, estas abordagens propõem:

- Relacionar o mundo concreto do educando à sua realidade existencial não por concessão, mas por conquista;
- Valorizar o saber da prática como elemento dinamizador do processo pedagógico e da motivação;
- Valorizar a conquista coletiva, valorizando também a emergência das identidades e as diferenças como elemento pedagógico do processo;
- Vincular a consciência à ação organizada.

As dificuldades semelhantes relacionam-se a sujeitos descrentes de sua própria capacidade de aprender e pensar criticamente e, no caso específico de Freire, da pouca persistência em atividades que exijam concentração e habilidades manuais específicas relacionadas à tecnologia escrita.

Em segundo lugar, a escolha recaiu nas possibilidades de teorização que as referidas abordagens ensejam, em relação a propostas pedagógicas envolvendo tecnologias da informação e comunicação. A reflexão sobre vários conceitos, alguns já abordados aqui, como diálogo, redes, lugares e territórios, proporciona ricas possibilidades de desdobramentos pedagógicos.

Em terceiro lugar, crescem nos últimos anos as análises (O'Brien, 2001; Gomez, 2004; Burbules, Torres, 2004) onde este tipo de vínculo é claramente examinado, validando, aos poucos, a propriedade da discussão destes temas de forma relacionada.

Durante processos colaborativos em educação virtual, especialmente naqueles com duração mais prolongada (mais de um mês), observam-se algumas situações análogas àquelas enfrentadas, por exemplo, por Paulo Freire. Boa parte dos participantes de atividades de educação virtual possuem uma idéia

equivocada sobre o que significa aprender a distância. Acreditam que, a distância, haverá menos esforço para aprender, mais comodidade. O segundo ponto pode até ser um fato em muitos casos, porém, definitivamente, o esforço para a aprendizagem precisa ser intenso, acompanhado de grande disciplina no estudo, constância nos acessos ao ambiente de educação virtual e participação grupal efetiva. Desavisados e, sobretudo, descostumados a estas condições novas de aprendizagem, muitas pessoas desistem.

Por outro lado, observa-se também o objetivo claro do participante, relacionado à conclusão da atividade a distância. Em suma: o participante deseja usufruir dos resultados da atividade, porém não consegue submeter-se às características de ambientes e processos específicos da educação via Internet.

Ao lado deste problema, persiste um outro: boa parte dos conteúdos e atividades em educação virtual soam fechados, estereotipados, à semelhança da “educação bancária” presencial (Freire, 1970), contribuindo para a desmotivação e a evasão. Além disso, a prática mediadora corrente na maioria das experiências de educação pela Internet incorpora a noção de “tutor”, uma pessoa destinada a “proteger” o educando, procurando estimulá-lo de maneiras diversas, com o objetivo de obter sua aprendizagem e, em conseqüência, impedir a evasão tão comum. Desnecessário argumentar a incompatibilidade entre a noção de tutoria e aquela de mediação defendida por Freire, na qual ambos os sujeitos são mediados pelo mundo, onde um não está submisso ao outro.

Entretanto, Paulo Freire não vinculou os saberes formais e da prática tendo em vista unicamente a motivação do educando. Esta surgiu em decorrência do sentido que os conteúdos da prática passaram a fazer no contexto do processo de desvelamento da realidade. O educando passa a perceber que seu saber da prática é parte do processo de compreensão do mundo e aprende a sistematizá-lo de forma à organização da ação.

A proposta apresentada aqui também busca, em ambiente virtual, sistematizar os saberes da prática dos educandos, incorporados aos conhecimentos já sistematizados cientificamente. Este processo de sistematização, pelo sujeito, das idéias surgidas nos diálogos em ambiente virtual, além de lúdico, revela o sentido da palavra escrita, no contexto do diálogo coletivo.

4.1.1 A metodologia de formação da consciência crítica de Paulo Freire

O processo metodológico de formação da consciência crítica de Paulo Freire inspirou boa parte da abordagem descrita neste trabalho. Entretanto, algumas modificações foram necessárias, devido às características do meio Internet e do próprio ambiente a ser utilizado, o Teleduc²³. Estas modificações não foram aleatórias, mas seguiram princípios de participação, problematização e utilização dos elementos do saber da prática como essenciais à abordagem. O movimento de construção e reconstrução do conhecimento, por exemplo, caracterizado pelo caminho do concreto ao abstrato e do abstrato para o concreto problematizado é semelhante nas duas abordagens.

A metodologia de Freire é dividida em três etapas:

1) Investigação

- Pesquisa do universo vocabular e temático, para levantamento das *palavras geradoras*;
- Sistematização e discussão do material de pesquisa;
- Preparação da equipe e dos animadores dos círculos de cultura, para boa utilização da metodologia e do material específico.

²³ Teleduc é um ambiente computacional destinado a atividades educativas a distância, funcionando na Internet. Possui várias ferramentas de comunicação e colaboração entre usuários. Trata-se de um software de código livre sob licença GNU, desenvolvido e distribuído pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

2) Tematização

- Codificação do material de trabalho, transformado em *símbolos de uso* no círculo de cultura.

3) Problematização

- Descoberta dos limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa (Gadotti, 1989);
- Busca de ações concretas para superação.

As palavras geradoras, utilizadas durante o processo de alfabetização, são gradualmente substituídas na fase de pós-alfabetização, pelos *temas geradores*. Os temas geradores constituem importante elemento nesta metodologia. Os conteúdos de ensino não são construções teóricas dadas, *a priori*; tratam-se de construções históricas, ligadas a cada pessoa, cada grupo. Daí a crítica de Paulo Freire, a respeito do que chamou de “educação bancária”, de conteúdos preestabelecidos e fora do contexto social do educando. Os temas geradores, portanto, constituem a problematização da prática de vida das pessoas.

4.1.2 A metodologia da Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação possui várias semelhanças à abordagem de Freire²⁴. Esta forma de pesquisa social possui uma estratégia metodológica na qual:

²⁴ Nos últimos anos vem sendo desenvolvida uma nova metodologia de pesquisa qualitativa derivada da Pesquisa-Ação, denominada “Pesquisa-Ação Colaborativa”, ou simplesmente “Pesquisa Colaborativa”. (Zeichner, K, 1993; Pimenta, S. G.; Garrido, E.; Moura, M. O., 2001), segundo estes autores, trata-se de uma adaptação da Pesquisa-Ação à formação de professores. Para alguns autores canadenses (Bednarz, N.; Desgagné, S.; Couture, C. et al, 1999), no entanto, esta metodologia, aplicada à formação de professores da Educação Básica, diferencia-se da Pesquisa-Ação pelo empenho em aproximar o professor universitário e os demais pesquisadores-participantes do objeto comum de ação. Esta aproximação ocorre em três momentos: *co-situação*, que busca aproximar o contexto do pesquisador-especialista do contexto da pesquisa; *co-operação*, que enfatiza a construção de narrativas pelos

- a) “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.” (Thiollent, 1984: 16)

A metodologia da pesquisa-ação segue três momentos. Não se tratam de etapas, uma vez que mais de um deles podem realizar-se simultaneamente. No entanto, há uma seqüência desejável, que constitui um ciclo. Os momentos são os seguintes:

1. Investigação

- Neste momento é realizada a coleta de dados sobre a realidade do grupo, com o objetivo de conhecer os processos desta realidade e, ao mesmo tempo, captar as percepções do grupo sobre tais processos.

2. Tematização

Subdivide-se nos seguintes passos:

participantes; e *co-produção*, que enfatiza os momentos coletivos de reflexão baseados no diálogo, sob mediação específica. Devido à grande semelhança entre as duas propostas, este trabalho optou por utilizar os princípios da Pesquisa-Ação pela abundância de estudos disponíveis sobre as aproximações entre esta abordagem metodológica e a abordagem de Freire.

- **Teorização** – é realizada a análise dos dados coletados sobre a dinâmica da realidade do grupo;
- **Tematização** – é feita a análise das percepções do grupo sobre os processos da realidade e confronto com a teorização realizada no passo anterior. Com isto, organiza-se os temas mais presentes na percepção do grupo, gerando a temática do programa pedagógico;
- **Programa Pedagógico** – organização pedagógica dos temas organizados na Tematização, procurando evitar uma visão fragmentada da realidade. Metodologicamente, esta organização vai do simples para o complexo; do concreto para o abstrato; do já compreendido para o ainda não compreendido; do presente na percepção para o ainda ausente.
- **Programação-ação** – Elaboração dos projetos de ação com o grupo. Este trabalho é apoiado pela organização realizada no Programa Pedagógico.

Uma vez que o momento de Programação-ação é atingido, já se sugere o trabalho em nova Investigação, compondo o ciclo:

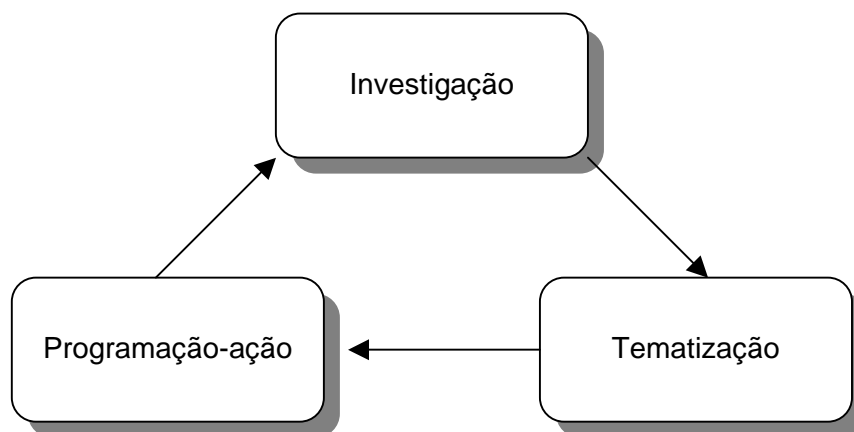


Figura 1
Ciclo metodológico da Pesquisa-Ação

4.2 A ABORDAGEM PROPOSTA

4.2.1 Visão Geral

A abordagem educativa proposta neste trabalho, ao reunir estratégias e conceitos da metodologia de formação da consciência crítica de Paulo Freire e da Pesquisa-ação, propõe cinco momentos metodológicos que parecem adequados tanto às posturas teóricas assumidas neste trabalho quanto ao modelo híbrido do encontro presencial e a distância.

A base de sustentação da abordagem é a prática do diálogo. Não do diálogo como mera técnica utilizada por alguém que se encontra em posição de dominação do outro, com o objetivo de obter uma “participação consentida” para a “educação bancária”; não do diálogo como modo romântico de encarar a relação educativa, através de um discurso não-diretivo porém calcado na razão instrumental. O diálogo de que se trata aqui refere-se a uma condição existencial de educador e educandos, de uma colaboração caracterizada pelo olhar que se mescla e se define à medida em que olha, ao invés do olhar pré-determinado, que não é afetado por aquilo que se olha.

Propõe-se cinco momentos metodológicos para a abordagem. A utilização de momentos e não de etapas metodológicas justifica-se de modo a melhor adaptarem-se à utilização de debates assíncronos, em ambiente presencial e Internet. Esta é uma das especificidades dos ambientes assíncronos: é preciso ter metodologia claramente explicitada, porém a assincronia exige uma maior flexibilidade e simultaneidade na forma de encetar as diversas atividades vinculadas às fases da abordagem.

Assim como a metodologia da Pesquisa-ação, embora sejam momentos, estes constituem uma seqüência em forma de ciclo. Entretanto, em sua representação gráfica, optou-se por uma forma de estrela que estabelece de forma clara os momentos e o diálogo como elemento que perpassa todo o processo:



Figura 2
Momentos metodológicos da abordagem proposta

Um ciclo completo (cinco momentos metodológicos) da abordagem, deve durar entre 60 e 90 dias, divididos em duas etapas de duração semelhante, compreendendo a primeira os dois primeiros momentos (Formação do grupo e avaliação diagnóstica e Círculo de Cultura Virtual) e a segunda os momentos restantes. Entre uma etapa e outra é importante realizar-se uma pausa de dez a quinze dias, para evitar-se o cansaço do grupo em atividades colaborativas intensas a distância (Mattos, 2002b).

É possível realizar-se um comparativo das metodologias de Freire e da Pesquisa-Ação com os momentos metodológicos da abordagem proposta neste trabalho, na medida em que os três possuem características teórico-metodológicas semelhantes. A abordagem proposta, no entanto, possui uma série de instrumentos e procedimentos diversos que lhe possibilitam o emprego na modalidade de educação a distância, em boa parte de seus momentos metodológicos. Em um quadro comparativo, as metodologias e a abordagem poderiam ser posicionadas da seguinte forma:

METODOLOGIAS DE PAULO FREIRE E PESQUISA-AÇÃO	MOMENTOS METODOLÓGICOS DA ABORDAGEM PROPOSTA	MODALIDADE NA ABORDAGEM PROPOSTA
Investigação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação do grupo e avaliação diagnóstica 	Presencial e a distância
Tematização / Programa Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Círculos de Cultura Virtuais ▪ Sistematização do Material de Trabalho 	A distância
Problematização / Programação-ação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparação da Ação ▪ Acompanhamento da Ação 	A distância

Quadro 1

Comparativo entre os momentos metodológicos da abordagem proposta e as metodologias de Paulo Freire e da Pesquisa-Ação

4.2.2 Descrição dos momentos metodológicos da abordagem

4.2.2.1 Formação do grupo e avaliação diagnóstica

Este momento inicial pode ser realizado de duas formas. A primeira parte do princípio de que o grupo ainda não está formado, portanto é constituído por pessoas que não se conhecem ou se conhecem pouco; a segunda trabalha com grupos já formados. Neste segundo caso, passa-se logo para a avaliação diagnóstica. Um primeiro conceito a ser esclarecido aqui é o conceito de **Grupo Estratégico**. Esta abordagem para processos educativos a distância trabalha com este conceito.

Um **Grupo Estratégico** é aquele que, devido à posição que ocupa no grupo ampliado (sócio-econômica ou de liderança), possui importância para a realização de mudanças. O grupo estratégico é relativamente homogêneo em

suas características econômico-produtivas ou culturais. Isto permite uma ação educativa mais direta e efetiva. Exemplos de grupos estratégicos: professores, jovens de uma determinada localidade, participantes de uma cooperativa, funcionários de determinado setor de uma empresa.

4.2.2.1.1 Formação do Grupo

Partindo-se de grupos ainda não formados, o primeiro passo é a realização de uma reunião presencial, na qual ocorrem relatos dos objetivos pessoais de aprendizagem e a busca de objetivos comuns. É importante enfatizar que o grupo passa a ser o elemento primordial de todo o processo, caso contrário cada um tentará utilizar o processo educativo de forma exclusivamente individual, para obter apenas objetivos pessoais. Se isto ocorrer, então a abordagem proposta não vai funcionar, porque a construção colaborativa do conhecimento não irá acontecer.

Neste encontro inicial é muito importante o estabelecimento de um clima de cordialidade no grupo, de modo que as pessoas se sintam em segurança para manifestar livremente suas opiniões. Neste momento também é colocado de forma resumida em que consiste todo o processo pelo qual o grupo vai passar.

É necessário ainda que os participantes compreendam a necessidade de tempo para a experiência coletiva. Existe uma crença mais ou menos generalizada a respeito de educação a distância, de que esta modalidade necessitaria de um menor tempo disponível. Isto é falso. A prática de educação a distância pela Internet exige também regularidade nos encontros virtuais. Tudo isso precisa ser discutido com antecedência, para que as pessoas tenham uma noção mais clara do que experimentarão.

Este primeiro contato deve gerar um produto: o **contrato didático** do grupo.

O **contrato didático** é um instrumento para estudo das regras que se formam no âmbito escolar e didático (Pais, 2001). Concebido inicialmente por Guy Brousseau (1986), o contrato didático, segundo o autor, é

“a relação que determina - explicitamente por uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente - aquilo que cada participante, professor e aluno, tem a responsabilidade de gerir e do qual ele será de uma maneira ou de outra, responsável diante do outro.” (Brousseau, 1986:51 *apud* GRANDO, 1996:10).

Elaborado inicialmente para uso na didática da Matemática, o conceito de contrato didático hoje é aplicado em várias áreas, como forma de estabelecer uma relação franca entre educadores e educandos, especificando responsabilidades e expectativas de um em relação ao outro ao longo de um processo pedagógico que se inicia.

Elaborado livremente entre educando e educador, as regras do contrato didático, no entanto, não se assemelham ao contrato jurídico, uma vez que na área pedagógica existe uma série de normas implícitas, próprias da subjetividade dos processos pedagógicos. Por esse motivo, o contrato didático deve centrar-se principalmente em seus elementos de ruptura, visto a impossibilidade de explicitar todos os elementos possíveis (Pais, 2001).

A elaboração do contrato didático pode orientar-se pelas seguintes providências:

- Explicitar o que cada um espera do outro (educador e educandos) durante o desenvolvimento da ação educativa;
- Criar um pacto de confiança entre os participantes (mais importante até que as regras em si);
- Evitar o uso de regras ambíguas;
- Formalizar de alguma maneira o contrato, seja de forma escrita, seja por aclamação;
- Alterar o contrato a qualquer momento, sempre que o grupo desejar.

4.2.2.1.2 Avaliação Diagnóstica

O segundo passo para os grupos iniciantes representa o primeiro passo para os grupos já formados. Neste passo do primeiro momento metodológico, os objetivos relacionam-se à obtenção de elementos para a elaboração do planejamento da ação educativa.

A **avaliação diagnóstica** é um passo do primeiro momento metodológico, caracterizado pela coleta de informações, visando a problematização da situação existencial do grupo. É aqui que se pretende desencadear o diálogo que permitirá ao grupo esclarecer quais os seus objetos de interesse que, uma vez problematizados, serão tratados posteriormente no Círculo de Cultura Virtual (CCV). A relação com os *temas geradores* propostos por Freire não é gratuita. Pretende-se, neste caso, iniciar um processo pedagógico conseqüente, onde reflexão e ação ocorrem de forma indissociada ao longo de toda a caminhada do grupo. É composta dos seguintes passos:

1. Identificação coletiva dos problemas e suas relações

Caso o grupo já seja experiente na abordagem, pode-se realizar este passo inteiramente a distância. Neste caso, são utilizadas técnicas participativas em Ambiente Virtual de Educação (AVE). Algumas técnicas que favorecem a elaboração de temas em ambiente virtual de educação são descritas em Palloff & Pratt (2002, 2004). Dois instrumentos virtuais interessantes para a realização de atividades colaborativas síncronas são o Tele e o Wiki²⁵. No caso de grupos novos, é imprescindível que este passo seja realizado na modalidade presencial.

²⁵ O *Tele* é uma ferramenta para uso colaborativo em ambiente Internet, que possibilita a utilização síncrona de recursos de som, texto, desenho e imagem, desenvolvido pelo laboratório Multineios da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. O Wiki é uma ferramenta para escrita compartilhada, de distribuição livre e código-fonte aberto.

Existem vários instrumentos disponíveis para discussão e problematização de objetos de interesse. Uma compilação de 29 instrumentos pode ser encontrada em Brose (2001). Aqui será descrito apenas o instrumento da Graficação, utilizada na fase experimental deste trabalho.

O instrumento da Graficação tem como objetivo listar problemas existentes, discuti-los e em seguida relacioná-los, procurando estabelecer “problemas geradores” ou problemas que, pela sua forte relação com os demais, neles interferem de forma decisiva. A aplicação do instrumento consiste nas seguintes etapas:

- 1) Individualmente, cada participante lista rapidamente a maior quantidade possível de problemas relativos aos objetos de interesse do grupo estratégico do qual faz parte (tempo máximo: 5 minutos). O objetivo aqui não é a reflexão sobre os problemas, apenas a sua menção;
- 2) Em pequenos grupos, os participantes elegem de sete a nove problemas consensuais. Este número justifica-se devido à necessidade de se tornar a discussão posterior mais objetiva. A seleção final de um grande número de problemas tornaria desnecessariamente complexa a tarefa de relacioná-los na etapa 4. Esta segunda etapa é a mais importante para o bom andamento do instrumento. Quanto mais os grupos debaterem em torno de elementos como a importância dos problemas listados por cada um, e quais aqueles realmente importantes e por quê, mais acurada será a seleção realizada;
- 3) Em uma cartolina, cada grupo desenha várias elipses, tantas quantos forem os problemas selecionados. Escrevem os

problemas dentro das elipses, cuidando para deixar um bom espaço entre elas;

4) O grupo relaciona cada problema com os demais, ligando-os através de setas, sempre perguntando: “Este problema influencia significativamente este outro?” Caso afirmativo, traça-se uma seta saindo do problema influenciador para o influenciado. Caso negativo, nenhuma seta é desenhada. É claro que determinados problemas podem influenciar-se mutuamente (setas indo e voltando);

5) Cada grupo escolhe o problema gerador, que será tratado como *tema gerador* no Círculo de Cultura Virtual (veja mais adiante). O problema gerador é identificado como aquele do qual saem mais setas. Isto caracteriza uma relação direta deste com vários outros, justificando sua prioridade no tratamento do processo de aprendizagem do grupo. Às vezes ocorre mais de um problema gerador, que é tratado em outros Círculos de Cultura Virtuais.

O gráfico pode assumir um formato semelhante a este, ao final:

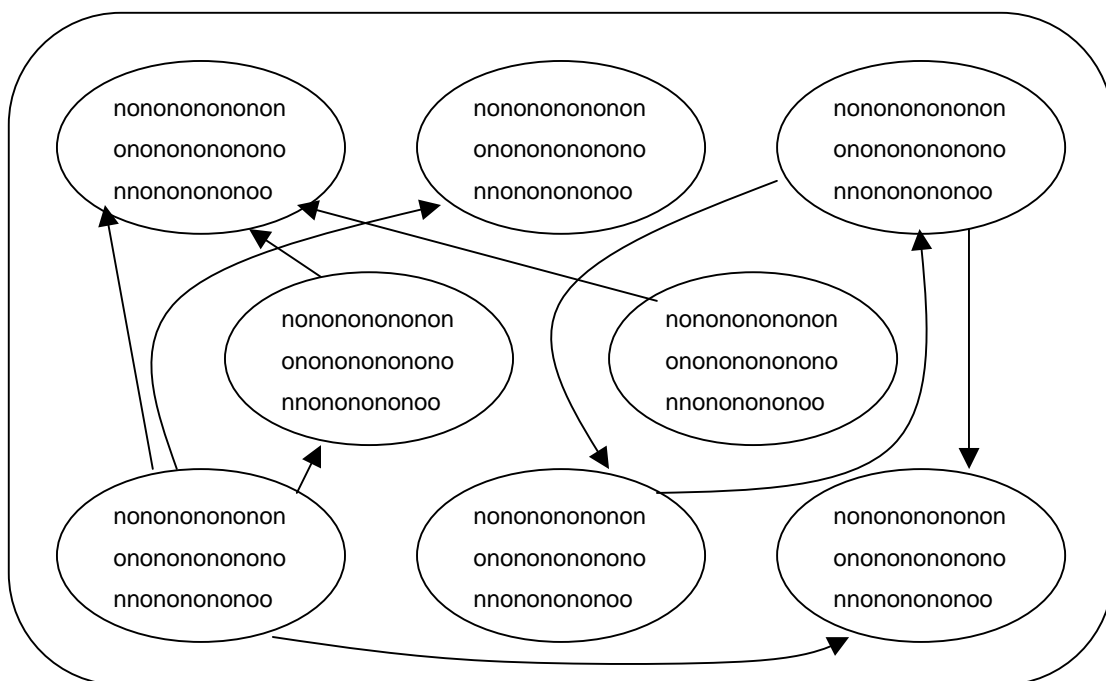


Figura 3
Aparência final da figura de Graficação

6) Cada grupo apresenta seu gráfico em plenária, explicando aos demais como se desenrolou a discussão interna e como se chegou a este resultado.

7) Anota-se em um quadro os problemas geradores de todos os grupos, procurando então escolher qual aquele problema gerador que seria tema do Círculo de Cultura Virtual, a ser realizado.

A avaliação diagnóstica pode ser realizada de outras maneiras. O importante é que, ao seu final, o grupo perceba claramente qual o tema que deseja conhecer melhor e realizar ações concretas para sua superação.

2. Discussão e elaboração do Guia de Mediação

Estabelecido o tema que será tratado pelo grupo em ambiente virtual, é hora de planejar a maneira como os debates ocorrerão, de modo a serem encaminhados posteriormente de forma conseqüente. Para tanto, elabora-se um instrumento denominado Guia de Mediação.

O Guia de Mediação é uma ferramenta elaborada visando o Círculo de Cultura Virtual. Trata-se de roteiro que serve como subsídio aos educadores e de orientação aos participantes do CCV. O Guia de Mediação é um mero referencial, não devendo ser seguido à risca. Não se determina um modelo fechado para o Guia de Mediação, mas ele deve conter alguns elementos que facilitem o desenrolar da ação pedagógica a distância, como os seguintes:

- Objetivos do Círculo de Cultura Virtual
- Situações-problema codificadas²⁶ (em forma de vídeos, fotos, textos, áudio, *links*)
- História da ligação dos participantes ao tema;
- Questões teóricas que o tema evoca;
- Técnicas de mediação em ambientes síncronos e assíncronos (fórum, blogs, bate-papo, portfólio, etc)
- Cronograma de desenvolvimento das etapas do CCV;
- Roteiro com orientações para elaboração de Fichas de Descoberta²⁷ (para o caso de grupos novos).

O Guia de Mediação é inicialmente esboçado pelos educadores do Círculo de Cultura Virtual. Posteriormente, é apresentado aos participantes para que possam acrescentar ou retirar alguns elementos do Guia.

²⁶ As situações-problema codificadas serão abordadas com mais detalhe adiante neste capítulo.

²⁷ As Fichas de Descoberta serão abordadas com mais detalhe adiante neste capítulo.

3. Curso sobre o Ambiente Virtual de Educação (AVE) a ser utilizado nas atividades a distância (para grupos inexperientes no AVE).

Os grupos novos precisam aprender a utilizar o Ambiente Virtual de Educação que será utilizado nas atividades a distância. Para tanto, deve realizar-se um curso específico para este fim. O formato deste curso pode ser variado. Recomenda-se que seja realizado presencialmente e que se utilizem simulações de debates e operação de ferramentas diversas (síncronas e assíncronas), de forma a propiciar aos participantes a transformação do espaço virtual do AVE em um lugar de comunicação. Do ponto de vista metodológico, sugere-se um movimento geral caracterizado pela “metodologia pedagógica da transformação do espaço em lugar”, já descrita no capítulo 2 deste trabalho:

1. Exploração livre, pelo participante, de todos os aspectos do AVE, observando todos os detalhes e experimentando a maneira de funcionar de cada ferramenta;
2. Leitura de referenciais sobre o AVE: seus princípios pedagógicos, a descrição de cada ferramenta e as várias formas-padrão de utilizá-lo;
3. Experimentação das pessoas umas com as outras, em diálogos, em formas diversas e livres de comunicação, procurando utilizar nestes contatos o maior número possível de recursos do AVE;
4. Declaração das descobertas e experiências vividas no AVE, detalhando os momentos mais marcantes do período do curso.

4.2.2.2 Círculos de Cultura Virtuais

Após o momento de formação do grupo e avaliação diagnóstica, o tema passará a ser explorado em Círculos de Cultura Virtuais. Os Círculos de Cultura Virtuais (CCV) são assim denominados pela inspiração nos Círculos de Cultura elaborados por Paulo Freire (1970, 1982). Na denominação de Freire, os Círculos de Cultura constituem “centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” (Freire, 1982:141) Para o autor,

“o Círculo de Cultura não é um centro de distribuição de conhecimentos, mas um local em que um grupo de camaradas – numa sala de uma escola, numa salinha de uma casa, à sombra de uma árvore ou numa palhoça construída pela própria comunidade – se encontra, para, discutindo sobre sua prática no trabalho, sobre a realidade local e nacional, representada nas codificações, aprenda a ler e a escrever também, se este for o caso.” (Freire, 1982:145-146)

Seria interessante aproveitar este trecho citado de Freire e dele retirar alguns elementos-chave. Com este recurso, pode-se formar a noção de **Círculo de Cultura Virtual**. Examinando estes elementos:

- “não é um centro de distribuição de conhecimentos”. Conforme já exposto no Capítulo 1 deste trabalho e na representação gráfica anteriormente apresentada, o CCV constitui uma experiência essencialmente **dialógica**. Portanto, ao contrário de experiências de educação a distância baseadas na reprodução do modelo “bancário” de distribuição de conhecimentos do tipo *broadcast*,²⁸ no CCV pretende-se uma prática verdadeiramente baseada na colaboração e no diálogo.

²⁸ A modalidade de EAD via *broadcast* ou “um para muitos” predominou no mundo principalmente até a chegada da Internet. Entretanto, mesmo após as possibilidades abertas pelas novas tecnologias, em boa parte dos casos se continua a realizar práticas de *ensino* a distância, nas quais, por motivos ligados ao barateamento dos custos, à simplificação metodológica e à formação aligeirada de especialistas, a *distribuição* de conhecimentos é a

- “um local em que um grupo de camaradas (...) se encontra”. “Local” e “lugar” possuem a mesma derivação: o *locus*. Assim como o Círculo de Cultura de Freire, o Círculo de Cultura Virtual também constitui um **lugar** onde se realiza o processo de desvelamento do mundo. Conforme já explicitado no Capítulo 2 deste trabalho, o lugar virtual é uma experiência possível, na medida em que constitui apenas uma outra face do real – uma face também de representações diversas, porém de outra natureza. Para experimentar o virtual é preciso realizar “pontes” com as outras possibilidades do real (como, por exemplo, o presencial), de forma a criar ancoragens nas quais se vai basear para a criação dos lugares virtuais. Para Freire, o local não importa – ele cita vários locais, ainda que não-virtuais, como forma de demonstrar que o espaço original não é empecilho à aprendizagem. O que importa, tanto em Freire quanto neste trabalho, é a posição de independência e dominação que nós, humanos, precisamos ter frente à tecnologia. Portanto, o que importa, em essência, não é a distância – é a forma como nos colocamos em relação à tecnologia que nos mediatiza neste processo de comunicação. É ter a clareza sobre a serviço de quem se encontra esta tecnologia. É por isso que, em seus últimos escritos, Freire lembra que discutir tecnologia e sua utilização nos dias de hoje é, essencialmente, discutir a ética. (Freire, 2000)
- “discutindo sobre sua prática no trabalho”. Assim como o Círculo de Cultura, o Círculo de Cultura Virtual é um lugar para a discussão dos saberes da prática. Um lugar de reflexão e metareflexão. Mas é, sobretudo, um lugar onde o conhecimento é elaborado de maneira a retornar aos participantes sob a forma de ação concreta. Discutir a própria prática, a prática comum ao grupo estratégico, é refazê-la, ao mesmo tempo em que é avaliada. Por ser um movimento ao mesmo

tônica. A presença de ferramentas interativas e de um discurso participativo e colaborativo muitas vezes apenas mascara práticas essencialmente *tutoriais* de educação a distância pela Internet.

tempo individual e grupal, a reflexão-ação toma forma no que já foi denominado por Donald Schön como os três movimentos do processo reflexivo: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação²⁹ (Schön, 1983).

- “sobre a realidade local e nacional”. Os homens aprendem mediados pelo mundo. Discutir a realidade local, nacional e internacional é mais do que contextualizar; é reconhecer o global no local e vive-versa, é perceber o movimento dinâmico de indução e dedução do processo de conhecimento. Conforme já refletido neste trabalho, o Círculo de Cultura Virtual assenta-se também no conceito de rede. E a rede, como uma sucessão de fixos e fluxos entremeada por “nós”, estabelece, em sua própria estrutura, a base desta compreensão. O Círculo é rede tecida por muitas mãos, não apenas por seus participantes.
- “representada nas codificações”. O Círculo de Cultura Virtual ocorre num processo permanente de codificação-descodificação, por dois motivos: pela característica de sua metodologia e pela própria natureza da rede da qual faz parte. No CCV a realidade social é codificada de modo a favorecer o processo de problematização do tema tratado pelo grupo. A problematização, mais que um desafio, constitui uma representação simbólica da prática do grupo e, portanto, uma maneira de favorecer o processo de subjetivação do vivido. Por outro lado, a própria rede Internet é uma rede de codificações. Aprender sua linguagem, aprender a descodificá-la, faz parte da chamada “alfabetização digital”, cujo termo mais apropriado poderia ser simplesmente “apropriação das tecnologias da informação e comunicação”.

²⁹ Schön propôs uma metodologia de solução de problemas composta por um processo onde se aprende a fazer, fazendo (*learning by doing*), através de situações práticas (*practicum*). O educando é submetido a uma série de situações, reais ou simuladas, onde é convidado a um diálogo entre a sua realidade vivencial e a observação fenomenológica de sua própria realidade, constituindo a construção ativa do conhecimento. (Mattos, 2002a)

- “aprenda a ler e a escrever também, se este for o caso”. O caso, no Círculo de Cultura Virtual, vai além do ler e escrever palavras. Trata-se de ler e escrever o mundo, no dizer de Freire (1970). Para além da educação popular, o CCV procura ser parte de uma abordagem que pode ser utilizada em diferentes ambientes, em diferentes níveis de escolaridade. O fundamental, aqui, além das óbvias condições tecnológicas mínimas, é a vontade dos participantes do CCV de se apropriarem da tecnologia para empreender uma forma de aprendizagem baseada no diálogo e na colaboração, e que tenha o claro objetivo de ir além da reflexão, procurando encetar formas de ação coletivas, conscientes e organizadas.

O Círculo de Cultura Virtual possui uma metodologia composta de cinco passos. Estes passos são realizados conforme o cronograma estabelecido no Guia de Mediação e são de responsabilidade de todos, a partir do que foi determinado no contrato didático. O CCV tem a duração aproximada de cinco semanas e possui algumas características comuns a outras atividades educativas realizadas a distância, em Ambientes Virtuais de Educação:

- Na interação em EAD, tudo ocorre mais lentamente, em comparação com a mesma atividade, realizada presencialmente. Isto significa que toda mudança nos rumos do CCV deve ser acertada com antecedência de alguns dias, antes que, de fato, tenha qualquer efeito;
- Por este motivo, é importante ter um cronograma de atividades claro, conhecido por todos e segui-lo. Grandes mudanças no que foi inicialmente previsto costumam comprometer todo o processo. Neste caso, é preferível suspender o CCV, replanejá-lo coletivamente e retomá-lo com uma “folga” de mais alguns dias além daqueles inicialmente previstos;
- Atividades a distância pela Internet costumam ter um período inicial de entrosamento, com cerca de uma semana a dez dias de duração. Em seguida, vêm duas a três semanas de grande participação, com um

progressivo “esfriamento” na interação, que dura mais dez dias a duas semanas. Após este período (cerca de um mês e meio) é necessário uma pausa em torno de duas semanas nas atividades, para que se inicie novo ciclo. Isto se deve ao fato de que, na educação virtual, é necessário freqüência e constância nos acessos ao AVE, pelos participantes. Após este período observa-se um número expressivo de irregularidades na freqüência e participação das pessoas, em prejuízo das discussões. (Mattos, 2002b);

- Em educação a distância, é necessário, ao educador, ter uma clara noção de *timing*. É preciso perceber o momento em que uma discussão não está levando ao pensamento divergente (predominância de comentários do tipo “concordo, concordo...”), para abrir outras linhas de análise. Da mesma forma, procurar chamar a atenção de todos para opiniões divergentes, valorizando-as no sentido de buscar sempre a problematização.

A figura abaixo representa o Círculo de Cultura Virtual e seus cinco momentos:

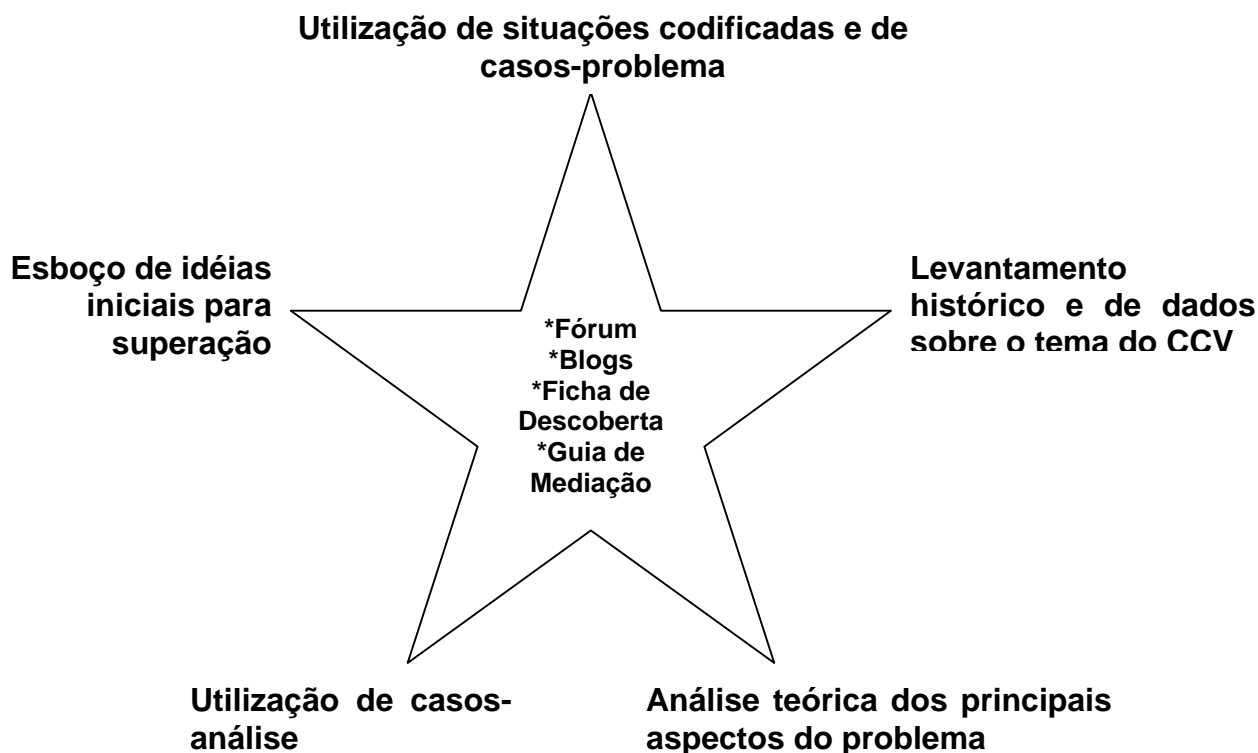


Figura 4

Momentos metodológicos do Círculo de Cultura Virtual

O movimento metodológico do Círculo de Cultura Virtual segue o princípio da ação-reflexão-ação, ou da desconstrução do tema manifestado / reconstrução do tema existente / elaboração de alternativas de ação concreta. Há uma preocupação com a documentação das descobertas, uma vez que o CCV não é uma atitude pedagógica isolada, devendo servir de subsídio ao próprio grupo e a outros grupos na rede.

Com base na inspiração já descrita anteriormente, o CCV utiliza alguns momentos semelhantes àqueles de Freire em seus Círculos de Cultura, bem como uma de suas ferramentas, a Ficha de Descoberta, com alguma semelhança do ponto de vista pedagógico.

Em seguida, serão descritos os momentos da metodologia do Círculo de Cultura Virtual e a descrição das ferramentas nele utilizadas, especialmente o Fórum, o Blog e a Ficha de Descoberta.

4.2.2.2.1 Utilização de situações codificadas e de casos-problema

As situações codificadas

O Círculo de Cultura Virtual inicia com uma situação codificada. Esta situação tanto pode ser sugerida pelo educador quanto pelos próprios participantes do CCV. As situações codificadas são cenas expressas em textos, fotos ou vídeos que representam aspectos do universo relacionado ao tema do CCV. A codificação e a conseqüente descodificação³⁰ permite ao educando contextualizar existencialmente o tema do Círculo. Trata-se de um movimento de distância e aproximação sucessivas do objeto de conhecimento (Freire, 1970). Por este motivo, a situação apresentada não deve ser de leitura óbvia. Deve, em seus códigos, guardar a possibilidade de leituras diversas, de olhares inusitados.

A descodificação da situação costuma constar de dois movimentos. O primeiro é a descrição da situação, onde os participantes não relacionam imediatamente o conteúdo da situação com aquele de sua situação existencial concreta. Este movimento de descrição é um requisito importante para o movimento seguinte, caracterizado pela descoberta de que as partes do todo, que foram separadas no primeiro movimento, possuem relação entre si e configuram a significação. (Freire, 1970) Neste momento o problema discutido no CCV perde seu ar de “insolúvel” e passa a assumir o caráter de desafio, mais adequado ao que ele realmente é. O exemplo a seguir ilustra uma situação codificada:

³⁰ Para Freire, “a codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (Freire, 1970:97).



Figura 5
Situação codificada

Um diálogo possível a partir da imagem, ainda no primeiro movimento da descodificação (descrição da situação) poderia se dar, em ambiente assíncrono do **fórum**³¹, da seguinte maneira:

Educador: O que vocês vêem nesta foto?

Participante: Uma pessoa segurando uma carteira de trabalho.

Participante: O guarda fazendo um gesto de quem não pode fazer nada. Nada tem nas mãos.

Participante: Muitos braços. Parecem pedir coisas.

³¹ O fórum é uma ferramenta caracterizada pelo debate coletivo e aberto através da colocação de mensagens assíncronas entre os participantes. Isto significa que todas as mensagens colocadas no fórum são lidas por todos. Existem diversos tipos de fóruns, porém o mais comum é composto por dois tipos de mensagem. O primeiro tipo é a mensagem inicial, que inicia uma discussão sobre determinado assunto. Qualquer participante pode colocar uma mensagem inicial. O segundo tipo é a mensagem derivada, que comenta a mensagem inicial. Muitas vezes uma mensagem inicial comporta várias mensagens derivadas, como uma locomotiva e seus vagões.

Participante: De um lado, o empregado (o guarda); de outro, os desempregados.

Participante: Vendo assim de lado, o guarda parece Cristo, pronto para ser crucificado.

Comentários como o último não são incomuns e são necessários no processo de promoção do olhar divergente, necessário ao diálogo.

Os casos-problema

Os casos-problema atuam metodologicamente como uma ponte entre este momento inicial e o momento seguinte. São colocados preferencialmente pelos participantes (por sugestão do educador) após os dois momentos de descodificação da situação codificada. Seu papel é iniciar o processo de afastamento relativo do objeto de interesse, no sentido de problematizá-lo. Este processo será aprofundado nos momentos seguintes. Os casos-problema são situações semelhantes àquela que deu origem ao tema do CCV, que possuem caracterização e desenvolvimento, porém sem desfecho. O obstáculo que caracteriza o problema deve ser destacado. Podem ser discutidas as semelhanças e diferenças na caracterização e desenvolvimento dos casos-problema em relação ao tema do CCV, porém o fundamental é que se procure detalhar os casos-problema em todos os seus elementos constituintes.

4.2.2.2 Levantamento histórico e de dados sobre o tema do CCV

Neste momento, há a necessidade do resgate da história do problema do grupo e a sua percepção enquanto problema relacionado a contextos. Este momento pode ser realizado de diversas formas, dependendo da natureza do tema. Pode constituir de entrevistas com especialistas, pesquisas na Internet, pesquisa bibliográfica. O importante é que o grupo realize os dois movimentos deste momento: a) levantamento e documentação dos dados e da história local do problema – sua formação no contexto local, suas relações locais, seu desenvolvimento, sua relação com outros problemas, seus momentos-chave de

agravamento, etc; b) levantamento e documentação dos dados e da história do contexto global relacionado ao problema – identificação da relação do local com o global e compreensão de sua dinâmica.

Este segundo momento deve gerar dados para a Ficha de Descoberta.

As **Fichas de Descoberta** são inspiradas nos instrumentos de mesmo nome, utilizados por Paulo Freire em seu método de alfabetização de adultos. Originalmente assim denominadas pela professora Aurenice Cardoso (Freire, 1980), seu objetivo é sintetizar as famílias silábicas de determinada palavra, no decorrer do processo de alfabetização.

As Fichas de Descoberta utilizadas no Círculo de Cultura Virtual possuem a mesma função pedagógica, embora tenham estrutura diversa. Trata-se de documentos eletrônicos gerados coletivamente, com o objetivo de sistematização incremental dos dados e da reflexão do grupo. Pode ser enriquecido em rodízio pelos participantes, a cada semana do CCV. As Fichas de Descoberta também são utilizadas em outros CCV, tanto do próprio grupo quanto de outros. Graficamente, compõem-se de um quadro com quatro componentes:

- situação histórica local, que constitui a história específica do tema para o grupo;
- situação histórica global, que aborda o tema em seu contexto regional e nacional;
- descrição dos elementos da reflexão do grupo sobre o tema;
- esboço de idéias para ação.

Situação histórica local	Situação histórica global	Descrição dos elementos	Idéias iniciais para ação

Quadro 2
Ficha de Descoberta

A descrição dos elementos pode conter também outros dados relativos aos debates do grupo nas diversas ferramentas do Ambiente Virtual de Educação. A coluna relativa às idéias iniciais para ação será preenchida posteriormente, após o quarto momento do CCV.

4.2.2.2.3 Análise teórica dos principais aspectos do problema

Este momento deve vir associado ao momento anterior ou ao próximo. Ele nunca se encontra isolado, pois a reflexão teórica deve ter sempre uma referência na situação existencial do grupo. A análise teórica consiste no aprofundamento dos elementos que constituem o problema, suas implicações, seus pressupostos. Trata-se de examinar atentamente o objeto de estudo com interesse, com envolvimento. Pode constar de pesquisas bibliográficas e de *links* pela Internet e deve ser discutido em grupos e, ao mesmo tempo, utilizar ferramentas individualizadas e grupais de reflexão, como o blog.

O **blog**³² é um instrumento de anotações, utilizado por cada um dos participantes ou por grupos específicos, ao longo de todo o Círculo de Cultura.

³² A expressão “blog” provém da contração das palavras em inglês “web log”, ou um diário público de anotações feitas por determinada pessoa (blogs individuais) ou por um grupo (blogs de grupo). Na Internet existem diversos tipos de blogs. Os principais são os de caráter jornalístico, os com anotações de adolescentes, os literários e os “fotologs”, um tipo

É socializado com todo o grupo, de modo a propiciar ao participante o confronto da evolução de sua percepção do processo com as percepções do restante do grupo.

Neste momento, o grupo pode necessitar do apoio de um especialista no tema do CCV, aqui denominado de **mediador de tema**. Cabe ao mediador de tema, a pedido do grupo, prover fontes de pesquisa mais direcionadas sobre aspectos particulares do tema, ponderar alguns aspectos importantes para a reflexão do grupo, além de esclarecer dúvidas sobre questões formais. O mediador de tema deve ser uma pessoa com conhecimento da metodologia do CCV e de seus princípios, de maneira a não atuar como “professor” do grupo nem como “facilitador”, mas como elemento problematizador no processo de conhecimento dos participantes.

Os novos elementos aprendidos neste momento devem ser colocados na Ficha de Descoberta.

4.2.2.2.4 Utilização de casos-análise

Com a mesma função dos casos-problema, os casos-análise servem como ponte entre um momento e outro. No caso, entre os momentos de reflexão teórica e o momento de esboço de idéias para superação. Propostos preferencialmente pelos participantes do CCV, os casos-análise possuem caracterização, desenvolvimento e desfecho. O objetivo é analisar o processo e a solução encontrada, à luz do caminho já percorrido pela discussão do grupo, discutindo outros caminhos possíveis, a partir de perspectivas de análise

especializado de blog, centrado em fotografias enviadas pelo proprietário do blog. O blog é uma ferramenta de comunicação assíncrona e é composto por mensagens enviadas por seu proprietário, denominadas de *posts*. Cada mensagem pode ser comentada por quem visitar o blog. Desta maneira, forma-se um território para discussões, onde o eixo central é o proprietário do blog (ou proprietários, no caso de um grupo), que determina os temas debatidos.

diversas. Trata-se de um momento que busca criar um clima que aponte para tentativas de solução, ainda que precariamente esboçadas.

O essencial, na utilização dos casos-análise, é a identificação de pequenos elementos que conduzam a uma visão diversa daquela que o grupo possuía antes de iniciar o Círculo de Cultura Virtual.

Os casos-análise podem gerar elementos iniciais para ação, na Ficha de Descoberta.

4.2.2.2.5 Esboço de idéias iniciais para superação

O Círculo de Cultura Virtual, com duração de um mês a um mês e meio, não tem a pretensão de promover, isoladamente, a solução de problemas de constituição complexa, conforme identificado no momento de avaliação diagnóstica desta abordagem. Entretanto, ele deve apontar para pequenos elementos que constituam saídas possíveis, formas alternativas de olhar o problema ou caminhos mais ricos de reflexão e análise do que aqueles existentes antes do início do CCV.

A edição de apenas um Círculo de Cultura Virtual muitas vezes não consegue equacionar o problema a que se propôs. Nestes casos, é necessário a organização de novos CCV, destinados a aprofundar e estabelecer novos olhares em torno do mesmo problema e de sua problemática associada.

Neste último momento do CCV ocorre uma avaliação geral de todo o processo, devendo esta avaliação tentar apontar para alguns elementos de ação diretamente relacionados ao problema, ainda que pequenos. Estes elementos serão colocados na Ficha de Descoberta.

A partir deste último momento, caso o grupo não decida fazer outro CCV, passa-se ao momento metodológico seguinte da abordagem, destinado à sistematização do material de trabalho.

4.2.2.3 Sistematização do Material de Trabalho

O “material de trabalho” consiste na documentação obtida a partir de duas fontes do Círculo de Cultura Virtual: as pesquisas realizadas e o conteúdo dos diálogos encetados nas diversas ferramentas (fórum, blog, ficha de descoberta). O objetivo desta etapa, também realizada a distância, é proporcionar um referencial de pesquisa e de documentação para o grupo que realizou o CCV e para outros grupos. A sistematização do material de trabalho também constitui um importante referencial para a ação.

Entretanto, para que isto ocorra, é necessário que esta sistematização se faça sob método bem determinado, para que fique claro o caminho percorrido pelo grupo e a fácil recuperação de informações. Para tanto, sugere-se que o material seja organizado tendo em vista um ordenamento que parte do mais simples para o mais complexo; do concreto para o abstrato; do já compreendido para o ainda não compreendido; do presente na percepção para o ainda ausente. O material é dividido em partes denominadas **Unidades Pedagógicas**, que guardam em si e entre si, estas características.

Não há um modelo específico para as Unidades Pedagógicas, porém é recomendável que elas possuam a seguinte estrutura mínima:

- Assumir o subtema como base de cada unidade. O tema gerador do CCV, obtido a partir dos debates sobre os problemas do grupo, em sua discussão vai gerar subtemas. Estes subtemas compõem cada unidade;
- Em cada unidade, organizar os debates resgatando a história do debate de cada subtema em particular a partir das percepções iniciais do grupo, que aos poucos foram sendo desveladas;
- Observar um enfoque globalizador nas Unidades Pedagógicas, de modo que não se perca de vista que o objeto fundamental de estudo seja o conhecimento e a intervenção na realidade (Zabala, 2002).

4.2.2.4 Preparação da Ação

A Preparação da Ação é um momento destinado ao planejamento da ação que se pretende realizar, a partir das discussões realizadas no Círculo de Cultura Virtual, e levando em conta o processo de sistematização do material de trabalho realizado no momento anterior. A ação, é sempre importante repetir, não precisa necessariamente resolver o problema inicial, gerador de todo o processo. O essencial é que esta ação, ainda que concentrada em um pequeno aspecto do problema maior, estabeleça para o grupo a noção clara de que nenhum problema é insolúvel e sua solução deve constar de pequenas ações direcionadas ao objetivo final.

A primeira tarefa a ser realizada neste momento é a retomada da Ficha de Descoberta construída durante o Círculo de Cultura Virtual. Na quarta coluna da Ficha, após o relato das situações históricas local e global e dos elementos de reflexão sobre o tema, o grupo deve sinalizar para algumas idéias iniciais de ação. Estas idéias podem ser estabelecidas nos intergrupos e trazidas para a discussão do grupo maior, em ambiente do fórum de discussões, de modo a que se estabeleçam as idéias que constituirão prioridades de ação.

Após definida a ação prioritária, é necessário estabelecer uma programação da ação. A programação da ação deve ser realizada em nível individual e coletivo. Um esboço da programação da ação coletiva pode ser realizado por um dos grupos e submetido aos demais, em ambiente do fórum, para ajustes e aprovação final.

A programação da ação deve gerar um documento, o Plano de Ação, que pode constar das seguintes partes, conforme o grau de complexidade da ação (aqui apresentam-se as partes relacionadas a ações de grau mais complexo, envolvendo inclusive ações institucionais):

- O que fazer? (Denominação da ação)
- Por que fazer? (Justificativa da ação)

- Para que fazer? (Objetivos da ação)
- Como fazer? (Metodologia, com atribuição de etapas)
- Com que recursos e pessoas? (Recursos materiais e financeiros, bem como pessoas envolvidas)
- Onde? (Onde será realizada a ação)
- Quando? (Cronograma de desenvolvimento da ação, onde conste: tarefas a fazer, quem vai fazer e o tempo necessário para que todo o grupo acompanhe e avalie sua ação).

4.2.2.5 Acompanhamento da Ação

O acompanhamento da ação é o momento em que os participantes procuram realizar a ponte entre a ação delineada ao longo do ciclo metodológico da abordagem e a percepção da necessidade do início de novo ciclo metodológico. É portanto, um momento essencialmente avaliativo.

A avaliação do processo metodológico é realizada ao longo de todos os momentos. Cada momento possui, em sua constituição, instrumentos de registro do processo e de reformulação das atividades através de uma reflexão constante sobre a ação executada. Entretanto, este quinto momento, de Acompanhamento da Ação, determina uma avaliação caracterizada pela tentativa de aperfeiçoamento, no grupo, dos processos que potencializam as práticas pedagógicas vivenciadas, para o caso de novo ciclo metodológico. Estes processos são marcados fundamentalmente pelo diálogo e a formação de redes.

O grupo precisa, pois, da ampliação de sua experiência a outros grupos, ao mesmo tempo em que aperfeiçoa a sua própria. Este é um princípio da rede. Neste sentido, a **formação de grupos de estudo**, abertos a outras pessoas que ainda não tenham participado do grupo inicial, é fundamental para esta ampliação, ao mesmo tempo em que fortalece o grupo no acompanhamento das ações em curso e na realização de novos processos coletivos de reflexão sobre a prática.

Também é neste momento que ocorre a reestruturação dos planos de ação individuais e coletivos (da ação específica organizada a partir do processo coletivo de reflexão através da abordagem proposta), bem como dos respectivos projetos a longo prazo.

CONCLUSÃO

Nesta parte do trabalho foi discutida a abordagem de educação a distância proposta como parte da tentativa de resposta à questão que norteia a pesquisa: “de que maneira se poderia empreender experiências de educação virtual que levassem a processos duradouros de colaboração e de construção coletiva do conhecimento?”.

A abordagem, inspirada na metodologia de formação da consciência crítica de Paulo Freire e na metodologia da Pesquisa-ação, busca, através de uma série de momentos pedagogicamente articulados, promover este processo de construção coletiva do conhecimento através de práticas essencialmente colaborativas. Para tanto, utiliza-se de instrumentos e elementos teóricos que possibilitem um ambiente propício à aprendizagem coletiva e à reflexão individual e grupal. Um desses instrumentos é o Círculo de Cultura Virtual (CCV). Portador de metodologia própria, o CCV constitui o elemento integrador primordial do qual e para o qual convergem as tentativas de reflexão e ação estabelecidas pelo grupo.

Toda a abordagem é, portanto, voltada para a ação concreta. É na ação que se encontra o elemento motivador por excelência, em especial porque está profundamente ligada à expressão cotidiana do grupo. Por ser orientada para a ação, a abordagem possui momentos que constantemente a referenciam, seja no passado ou no que se pretende realizar. O importante é que o grupo realize suas reflexões sempre em função de ações.

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

INTRODUÇÃO

A abordagem de educação virtual foi testada, em sua maior parte, em um projeto de pesquisa e extensão denominado Centros Rurais de Inclusão Digital – CRID. O projeto CRID é desenvolvido no Laboratório de Pesquisa Multimeios da Universidade Federal do Ceará desde 2003, como auxiliar no desenvolvimento sustentado das áreas de reforma agrária, procurando viabilizar o acesso à cultura digital e a toda uma rede de informações, capacitação e serviços, através da criação de laboratórios de informática. Sua concepção propõe, além do desenvolvimento físico adequado ao ambiente de uma unidade CRID, uma metodologia de trabalho empenhada em formar as pessoas para o desenvolvimento da cultura digital e seu *know-how* específico.

O Projeto Piloto do CRID foi implantado no Projeto de Assentamento (PA) de Santana em julho de 2004. Fundado em 1986, o PA de Santana fica a 360km de Fortaleza, fisicamente distante de outras regiões urbanas e de difícil acesso (a localidade mais próxima é a sede do município de Monsenhor Tabosa, a 42km). O isolamento de Santana agravava-se, antes do CRID, pela dificuldade de meios de comunicação. A população do local, composta por 77 famílias, contava apenas com um telefone público. Essa dificuldade de comunicação foi um dos requisitos para a escolha de Santana no projeto CRID.

Outro requisito importante foi o grau de organização local da população. Santana possui uma cooperativa (Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana – Copágua Ltda) em torno da qual todas as decisões são tomadas coletivamente. Com o apoio técnico do Incra e de outras entidades oficiais, a população tem conseguido desenvolver práticas avançadas de produção e convivência, se comparada a outras localidades vizinhas. A atividade econômica gira em torno da criação de gado caprino, de

bico e vacuum, cultura de grãos e criação de abelhas para extração de mel. Existem onze açudes em Santana.

Possui também uma escola que oferece Ensino Fundamental e Médio, embora de forma precária. A escola São Francisco foi fundada em 1988 e possui estrutura física com apenas duas salas, dois banheiros, uma cantina e uma secretaria. A natureza administrativa da escola era desconhecida pela maior parte dos moradores. O Círculo de Cultura Virtual, como veremos adiante, possibilitou esta descoberta pela equipe da UFC e pelo grupo participante: trata-se de uma escola vinculada à rede municipal de ensino de Monsenhor Tabosa. Atende a dezenas de pequenos assentamentos vizinhos e possui cerca de 300 alunos. Todos os professores são graduados ou cursam ensino superior, principalmente na Universidade Regional do Cariri (URCA). Boa parte é habilitada em áreas específicas, como português, matemática, história, inglês, química, física e geografia. A escola participa ainda do programa Brasil Alfabetizado e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo o grupo participante desta experiência, “O maior desafio do assentamento Santana é implantar um modelo de educação onde a sua escola possa possuir a sua própria identidade.”³³



Foto 2

Vista parcial de Santana

³³ Veja o Anexo 4.3. O trecho também se encontra reproduzido no Anexo 3.



Foto 3
Escola São Francisco, de Santana



Foto 4
Acesso precário a Santana

Cada unidade do CRID é formada por um laboratório de informática educativa, caracterizado por: instalação em local de acesso público; gestão sob a responsabilidade dos moradores; ligação visceral com a escola do lugar. O CRID propicia a inclusão digital³⁴, informática educativa, atividades a distância e telecomunicações. O projeto mobiliza a comunidade utilizando-se da cultura digital, passando prioritariamente pela escola.

O projeto CRID possui um processo de organização de recursos materiais e de pessoas onde o coletivo tem autonomia técnica e pedagógica para investir em soluções de problemas e melhorias de seus membros. Pensando nesta autonomia e em minimizar gastos de manutenção, o projeto trabalha com o conceito de software livre³⁵, como incentivo e valorização à indústria de desenvolvimento e produção de software nacional.

O CRID está estruturado em quatro áreas:

- **Formação de gestores:** na implantação de uma unidade CRID ocorre a capacitação de membros da localidade para gerir recursos materiais e serviços que garantam o funcionamento desse núcleo. Nesta fase inicial, o CRID é implantado na comunidade com a ajuda de pessoas

³⁴ A inclusão digital, dentre outras características, implica em acesso:

- à rede mundial de computadores;
- aos conteúdos da rede;
- à caixa postal eletrônica e a modos de armazenamento de informações;
- às linguagens básicas e instrumentos para usar a rede;
- às técnicas de produção de conteúdo;
- à construção de ferramentas e sistemas voltados às comunidades. (Silveira, 2003, p 33-34)

³⁵ O conceito de software livre foi idealizado em 1985 pelo americano Richard Stallman. Revoltado contra fabricantes de softwares que não deixavam que se tivesse acesso ao código-fonte de seus produtos, Stallman criou a Free Software Foundation, que desde então lidera em todo o mundo a luta pela possibilidade de modificações livres dos software por seus usuários, sem pagamento de *royalties*. Da FSF surgiu o conceito de *copyleft*, que se contrapõe ao *copyright*. Os softwares livres são protegidos por uma Licença Pública Geral (Licença GNU).

selecionados pela própria comunidade para gerir o laboratório. No caso de Santana, a maioria dos gestores foram alunos que estavam no ensino Fundamental e Médio e que tinham interesse em participar do projeto. Eles aprenderam todo o processo de implantação e manutenção de um laboratório de informática com a ajuda dos bolsistas do projeto CRID.

- **Inclusão digital:** para que a cultura digital seja realmente divulgada e possa ser útil a todos, foi desenvolvida uma equipe para atuar nesta área, na tentativa de trazer o maior número possível de pessoas para participar do projeto e usufruir de seus benefícios. Assim, são desenvolvidos programas em conjunto com os gestores do CRID, com professores e demais pessoas da localidade interessadas na promoção e divulgação das diferentes funcionalidades que a informática pode oferecer, desde a criação de e-mails e consulta a endereços *web*, até cadastros de CPF, consulta a bancos, entre outras.
- **Informática educativa:** o CRID possui um potencial muito grande para atender à demanda de professores e alunos. Para isto, foi concebido um projeto em que os professores utilizam o CRID para fins pedagógicos, complementando o trabalho em sala de aula.
- **Educação a distância:** A parte final do CRID envolve a sua utilização para ações educativas a distância. Esta fase é muito importante para as pessoas que se utilizam do projeto, pois proporciona a superação da distância física na busca de capacitação profissional e acadêmica dos seus moradores, bem como a ligação com outras comunidades do Ceará e de todo o Brasil que possuam recursos semelhantes. É nesta área que se insere a abordagem descrita neste trabalho.



Foto 5
O CRID de Santana

A equipe de educação a distância do CRID pretendia, inicialmente, utilizar a abordagem junto a técnicos do INCRA, para que estes pudessem usá-la também junto às pessoas do assentamento de Santana. Entretanto, devido a dificuldades técnicas do INCRA, esta etapa do projeto de EAD do CRID foi reformulada, passando para a equipe de EAD a responsabilidade de experimentar diretamente a abordagem.

5.1 A PREPARAÇÃO DA EQUIPE

A equipe de EAD do CRID teve quantidade variável de componentes, chegando a até dez pessoas. No entanto, ao começar o processo educativo, o curso contava com cinco integrantes, que permaneceram até o final. Esta equipe final é composta por duas pedagogas, uma licenciada em Matemática e uma Mestre em Informática, além do autor deste trabalho. A experiência da equipe com educação a distância é irregular. Duas integrantes possuíam pouca experiência, enquanto outras duas têm experiência em cursos convencionais de EAD por internet (metodologias ligadas ao conceito de tutoria).

A preparação do curso ocorreu através de leituras, seminários internos e abertos ao público e visitas preliminares à localidade de Santana. A equipe de EAD foi a última a atuar de forma mais intensa, porém, desde o princípio seus membros procuraram participar de atividades de outros grupos, integrando-se a outras tarefas ao mesmo tempo em que buscavam maior contato com os moradores.

Desde o início a equipe procurou vivenciar o princípio do diálogo

As leituras e discussões da equipe realizaram-se nas seguintes áreas:

- Concepção de Educação Libertadora em Paulo Freire;
- Ambientes Virtuais de Educação;
- “Comunidades” virtuais de aprendizagem;
- Metodologias de Educação a Distância;
- Mediação em EAD;
- Software Livre;
- Desenvolvimento Rural (em conjunto com os outros grupos do CRID).

Posteriormente, a equipe realizou estudos sobre a abordagem a ser utilizada. No entanto, apesar das leituras e dos vários debates sobre o tema, a equipe demonstrou dificuldade para compreender, de forma segura e inequívoca, todos os aspectos, processos e sentidos teóricos da proposta. Esta dificuldade permaneceu até o início do Círculo de Cultura Virtual. Apenas após chegar neste momento metodológico da abordagem, todos os participantes passaram a se declarar mais à vontade com o processo e os procedimentos utilizados.

Avaliando esta situação, a equipe chegou aos seguintes motivos da dificuldade inicial:

- Para aqueles que já possuíam alguma prática em atividades a distância, os procedimentos e processos lhes pareceram completamente novos.

Conforme já relatado aqui, as práticas em EAD na Internet ainda guardam muita semelhança com práticas calcadas em uma visão behaviorista da educação, muitas vezes travestidas de um discurso “centrado no aluno”, como forma de parecerem pedagogicamente avançadas. Assim, diante de situações complexas (e estas estavam sempre presentes), os mais experientes tendiam a assumir atitudes pedagógicas às quais já estavam habituados;

- Para os que não tinham qualquer prática em EAD, os procedimentos e processos também geraram insegurança, com receio de não serem devidamente “fiéis” aos princípios teóricos da abordagem. Só aos poucos estas pessoas passaram a experimentar-se com mais desenvoltura, junto aos demais participantes de Santana;
- Aliás, esta insegurança, por motivos diferentes, comum a todos da equipe, foi interpretada como uma natural expectativa diante de práticas novas;
- A dificuldade de pensar a prática foi outro problema detectado na equipe. Tudo era compreendido em nível meramente conceitual. Entretanto, a prática não pareceu dizer respeito àquilo que se estudava. O esforço passou a ser o de pensar a prática, com base em conceitos, em categorias teóricas, e tirar conclusões. Além disso, destas conclusões partir para ações coerentes. Isto é difícil, pois não há uma regra determinada de conduta no dia-a-dia dos fóruns de discussões, por exemplo. O referencial é um conjunto constituído por elementos permanentes em todo o processo (o referencial teórico) aliado à análise de cada momento, de cada situação, do efêmero, revelados em sua particularidade das pessoas e grupos envolvidos. Esta operação, que envolve mais que conhecimento técnico ou teórico, torna-se complicada de realizar, uma vez que engloba várias competências simultaneamente.

Em todos os momentos, antes, durante e após a experiência, porém, todos os participantes da equipe de EAD do CRID demonstraram grande satisfação com a abordagem, tanto do ponto de vista conceitual quanto de suas possibilidades práticas vividas por todos.

5.2 O TELEDUC

A abordagem foi experimentada utilizando-se o Ambiente Virtual de Educação (AVE) Teleduc, desenvolvido pela Unicamp. Trata-se de um AVE orientado a cursos, na forma de suas ferramentas de gestão do Ambiente. Neste sentido, o Teleduc apresentou, desde o início, algumas inadequações ao trabalho do grupo CRID-EAD e à abordagem deste trabalho.

O Teleduc possui uma estrutura onde sobressaem três tipos básicos de permissão: o tipo “Coordenador”, que permite a criação do curso e o seu gerenciamento em todas as ferramentas disponíveis; o tipo “Formador”, que permite quase todos os procedimentos do Coordenador, à exceção da criação do curso; e o “Aluno”, que não tem permissões de gerenciamento do Ambiente.

Um primeiro ponto que a equipe gostaria de ter implantado, seria a colocação de todos (equipe CRID-EAD e grupo participante de Santana) na permissão de “Formador”. Desta forma, todos teriam as mesmas permissões e, no caso do grupo de Santana, poderia ter acesso a determinadas ferramentas interessantes de domínio do Ambiente. Isto não foi possível, porque há a regra interna do AVE: “um curso precisa ter alunos”. Ora, a atividade que fazíamos não se adequava a esta regra...

Um outro ponto que sentimos dificuldades foi o trabalho com recursos gráficos, linguagem HTML e “emoticons”. Embora o Teleduc, na versão utilizada pela equipe, permita tudo isso, é necessário ter princípios da linguagem HTML para inseri-la, sob a forma de código, nas mensagens. Isto torna impraticável, para não-iniciados, a comunicação nestas bases.

De qualquer maneira, o Teleduc possui outros recursos que facilitaram seu uso pelo grupo. Um deles é a facilidade no trabalho com grupos (embora, devido às permissões, somente os Formadores possam criar grupos...). As diversas ferramentas deste AVE podem ser “ligadas” ou “desligadas”, simplificando seu

uso ou adaptando-o para ser utilizado apenas com as ferramentas que o grupo necessita. A abundância de informações sobre acessos e frequência constitui outro ponto forte deste AVE, que muito auxiliou ao longo da experiência.

Um AVE precisa ter flexibilidade suficiente para adaptar não apenas suas ferramentas, mas sua interface conforme a maneira como é utilizado. Para ser transformado em lugar, este espaço deve permitir que os sujeitos que o utilizem nele imprimam sua marca, não apenas preenchendo os espaços internos “permitidos”, mas tendo liberdade para modificá-lo conforme a própria percepção que possuam deste espaço.

Ao não oferecer esta possibilidade, o Teleduc dificulta o processo de transformação do espaço de aprendizagem em lugar. A mudança é possível apenas na retirada ou acréscimo de ferramentas ao ambiente, e mesmo assim isto só é possível ser feito pelo “Formador”, conforme já explicado, sendo vedado a “Alunos”, justamente aqueles que seriam mais beneficiados pela liberdade na modificação do espaço.

O curso “Teleduc no Teleduc”

Enquanto se realizavam as reuniões preparatórias (veja o próximo item), ocorria o curso “Teleduc no Teleduc”, que teve como objetivo criar oportunidades para que os participantes conhecessem este ambiente virtual de educação, que seria utilizado ao longo das atividades a distância. O curso foi idealizado de maneira a que o participante aprendesse o Teleduc utilizando o próprio ambiente.

A “metodologia pedagógica da transformação do espaço em lugar”, esboçada no Capítulo 2, não foi utilizada por não ter sido devidamente detalhada. Os resultados deste curso mostraram-se, portanto, um pouco destoantes da proposta geral da abordagem aqui descrita. Os participantes tiveram um contato formal com o ambiente, caracterizado pela apresentação e utilização experimental dos recursos do AVE.

A escolha do ambiente Teleduc para a experiência de execução da metodologia não se deu tanto por razões pedagógicas quanto por razões práticas. Os motivos foram:

- Os ambientes virtuais de educação conhecidos à época (meados de 2004)³⁶ embora se diferenciasssem sob um ou outro aspecto, mantinham basicamente estruturas semelhantes:
 - Ferramentas para comunicação coletiva assíncrona, como o fórum;
 - Ferramentas para comunicação síncrona, como o bate-papo (chat);
 - Ferramentas para comunicação em grupos;
 - Ferramentas para comunicação pessoal interna assíncrona, como o correio;
 - Ferramentas para avaliação da aprendizagem;
 - Troca de arquivos entre participantes
 - Ferramentas para administração do sistema (gerenciamento de inscrições, datas, permissões diversas, etc);
 - Orientação a cursos. Os AVE conhecidos possuem estrutura orientada a atividades previamente formatadas sob o conceito de design instrucional³⁷, que incorpora formulação prévia de

³⁶ AulaNet, WebCT, Virtual-U, dentre outros.

³⁷ O chamado *design instrucional (instructional design)*, nada mais que um planejamento da ação pedagógica, recebeu em ambiente Internet uma “herança” das práticas de educação a distância sob outros meios, notadamente marcados pela concepção behaviorista e pela taxonomia de Objetivos de Benjamin Bloom, de 1973 (Gomez, 2004). Hoje vários autores procuram apresentar modelos alternativos a este, mais adequados aos novos ambientes virtuais de educação (Gomez, 2004; Filatro, 2004). Entretanto, percebe-se a dificuldade das equipes desenvolvedoras de AVE em acompanharem estas tendências, ainda que o discurso a respeito do *design* dos AVE tenha mudado rumo a propostas diversas (ver, por exemplo, a página do AVE Teleduc, sediada na Unicamp <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>). Uma proposta promissora, ainda que bastante confusa na interface com o usuário, consiste no AVE Moodle <http://moodle.com/> , de código aberto assim como o Teleduc.

objetivos instrucionais, conteúdos, atividades, aula, etc.

- O Teleduc é o AVE utilizado no Laboratório Multimeios da UFC, cujo servidor *web* sediou o processo educativo vivido com os participantes de Santana.

Além disso, embora em alguns momentos o AVE utilizado não tenha se mostrado adequado às atividades desenvolvidas, desejava-se demonstrar que a abordagem poderia ser utilizada com qualquer AVE que tivesse ferramentas mínimas de comunicação assíncrona.

5.3 EXECUÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO

A equipe de EAD do CRID iniciou o processo metodológico através de reunião com a comunidade de Santana (cerca de 50 pessoas presentes). Nesta reunião, os representantes da equipe colocaram os objetivos da proposta educativa que iriam iniciar e a explicação de cada um dos momentos da abordagem proposta. Ainda nesta reunião, procurou-se definir o contrato didático com os participantes. Embora a proposta tenha recebido acolhida entusiasmada de todos, a equipe saiu com a impressão clara de que seria necessária nova reunião, que explicitasse melhor os momentos da abordagem.

Esta aparente dificuldade na compreensão da abordagem e de seus objetivos vai terminar por exigir uma rediscussão do contrato didático, conforme descrito mais adiante neste trabalho. Ficou claro, também, que uma reunião era insuficiente para atingir-se os dois principais objetivos deste momento: a discussão da abordagem proposta e do contrato didático.

5.3.1 Definição do tema gerador

A Segunda reunião, com cerca de 40 participantes, teve como objetivos aclarar a proposta metodológica de educação a distância do CRID, ao mesmo tempo em que já se procurava definir o tema gerador, a partir do qual seria realizado o Círculo de Cultura Virtual. Desta maneira, com a vivência de momentos

metodológicos da abordagem, foi mais fácil compreender alguns de seus aspectos.

O primeiro passo foi a realização da problematização dos objetos de interesse do grupo. Para tanto, desenvolveu-se o instrumento da Graficação, conforme descrito no capítulo anterior deste trabalho. A divisão do grupo maior em pequenos grupos deu-se espontaneamente, de modo que facilitou bastante a identificação dos Grupos Estratégicos e suas ordens de problemas.



Foto 6

Grupo de participantes reunido



Fotos 7, 8 e 9
Pequenos grupos
apresentando os
resultados do
debate para escolha
do tema do CCV



O agrupamento espontâneo gerou cinco grupos que, pela homogeneidade de interesses, revelaram-se como grupos estratégicos, na acepção utilizada na abordagem. Os grupos foram: jovens (alunos da escola), professores da escola e lideranças formais. Formou-se ainda um grupo de adultos que não revelou homogeneidade quanto a interesses.

As discussões nos grupos geraram um tema em comum. Isto foi muito interessante, porque, embora cada grupo estratégico levantasse problemas em boa parte relacionados ao seu cotidiano específico, um tema perpassou a discussão em todos eles: o que chamaram de “ampliação da escola”. A ampliação da escola do local, a escola São Francisco, implicava não apenas melhorias físicas, mas também em ações que visassem um aumento da qualidade do ensino. Entretanto, a ampliação física foi o enfoque principal ao longo do Círculo de Cultura Virtual, conforme veremos mais adiante.

Os grupos estratégicos mais interessados no tema escolhido foram os jovens e os professores. Foram estes grupos que formaram a maioria dos participantes do CCV.

5.3.2 O Círculo de Cultura Virtual

A ocupação dos espaços

O CCV organizou-se sob comunicação assíncrona, baseada principalmente nas ferramentas de correio eletrônico (interno do AVE), fórum de discussões, mural, portfólio e diário de bordo (blog interno do AVE).

Além da transformação do Mural, já referenciada no capítulo 2, outro espaço transformado em lugar pelo grupo foi a ferramenta de Correio interno. Originalmente concebida como uma forma de comunicações sobre temas ligados à atividade educativa, o Correio também foi direcionado para uma forma de comunicação semelhante ao Mural, com boa parte das mensagens

dirigidas a todos os participantes, e não apenas a alguns em particular. Porém, no Correio houve uma quantidade maior de mensagens sobre o tema do CCV.

Os cinco fóruns criados constituíram casos de espaços transformados em lugares pelo grupo. Tratavam-se de espaços criados pela equipe CRID-EAD para o diálogo em cada momento metodológico específico da abordagem. O grupo ficou à vontade nestes espaços, transformando-os de maneira a adequarem-se à sua cultura e à sua forma de comunicação em ambiente virtual, sem fugir do sub-tema discutido em cada momento.

Os portfólios e diários de bordo (o blog do Teleduc) constituíram territórios instituídos por ação exógena. Tratam-se de ferramentas nas quais o território é estabelecido pelo próprio participante, a partir da criação das condições iniciais pelo sistema. Cada um possui o seu. Os portfólios e diários de bordo foram legitimados por vários participantes, neles colocando tudo o que desejavam e solicitando aos demais que participassem comentando suas intervenções, no que foram prontamente atendidos.

A ocupação destes espaços foi fundamental para o desenvolvimento metodológico da abordagem. Conforme formulação descrita no Capítulo 2, é importante ressaltar que esta ocupação só foi possível através dos seguintes processos:

- O **retorno freqüente** gerou um senso de pertença nos participantes, caracterizando o AVE como um lugar de experiência cultural situada, ao mesmo tempo global e local (glocal). Por este motivo, a regularidade nos acessos ao AVE foi muito importante para a particularização dos fixos e fluxos do ambiente:

“O círculo de cultura exige de nós essa coletividade e ao mesmo tempo responsabilidade. É comparado com uma casa para não cair tem que ter um bom alicerce.” (participante)

- O lugar tornou-se **impregnado da história** de seus participantes, estabelecendo uma forte ligação com outros mecanismos de sociabilidade já vivenciados pelo grupo (como aqueles presenciais) o que contribuiu para uma vontade de re-viver laços presenciais, desta vez sob meio virtual. A descoberta desta nova experiência de sociabilidade conferiu aos processos colaborativos uma dimensão diversa, mais forte e duradoura, contribuindo para o desenvolvimento do processo de construção coletiva do conhecimento:

“Tem tudo a ver com o círculo de cultura virtual por que eles estão indo em busca de seus objetivos procurando sempre crescer, mas de uma forma igualitária. E nós também estamos correndo atrás de nossos objetivos que é a ampliação de nossa escola e para que isso dê bons frutos temos que trabalhar coletivamente. E é isso que estamos fazendo trabalhando juntos nós de santana juntamente com vocês.” (participante, relacionando a figura codificada com os objetivos dos participantes)

- Os **construtos teóricos** surgem como elemento integrante da prática. Pensar a prática torna-se um movimento natural do ato de conhecer, também este um processo derivado do diálogo assíncrono em ambiente virtual.

Um novo contrato didático

A primeira atitude da equipe do CRID-EAD foi propor ao grupo um novo contrato didático. Na época do primeiro, avaliou-se, o grupo ainda não teria entendido bem a metodologia pela qual ia passar. A compreensão da maioria das pessoas a respeito das atividades de EAD que se iniciariam poderia ser entendida mais ou menos da seguinte forma: “vamos começar um curso dado pelo pessoal da UFC, cujo tema será um problema de nossa comunidade, escolhido por nós”.

A idéia de “curso” não combinava com o que faríamos, mas foi a idéia mais próxima à que eles conheciam e à qual estavam relacionando as atividades. Da

mesma forma, o “pessoal da UFC” não seria o responsável pela atividade. Seriam todos. No entanto, esta idéia equivocada foi aos poucos sendo dirimida, em parte pela prática do próprio grupo com atividades horizontais de aprendizagem, em parte pela própria postura da equipe CRID-EAD, que contradizia qualquer impressão paternalista ou verticalista do processo educativo.

Entretanto, desta vez o contrato didático seria a distância e não presencial, como previsto na abordagem. Com efeito, o processo de elaboração do acordo, ou “combinação de responsabilidades”, como foi chamado, foi muito mais moroso e menos rico em debates do que poderia ser no formato presencial. Não pelo fato de ser a distância, mas pelo pouco tempo disponível para esta atividade. É justamente para ganhar tempo em atividades a distância que a abordagem propõe inicialmente o contrato didático realizado no primeiro momento, que é predominantemente presencial.

O novo contrato didático possuiu os mesmos três pontos que já haviam sido discutidos em reunião presencial, algumas semanas antes:

“1) Todo mundo deve participar diariamente do Círculo de Cultura Virtual, ou, pelo menos, dia sim dia não;

2) Toda semana (a partir da semana seguinte ao início da reunião) alguém escolhido por vocês deve fazer a "Ficha de Descoberta". Para quem não sabe o que é "Ficha de Descoberta", clique em "Leituras" nas opções aí do lado esquerdo e leia o item "Círculo de Cultura Virtual-CCV: o que é isso?";

3) Todos são responsáveis pela presença de todos. Vamos todos procurar sempre quem não estiver participando e saber o que está acontecendo, para tentarmos resolver. No caso de "problemas técnicos", nós da UFC nos comprometemos a ajudar.”

O primeiro item não foi seguido pela maioria dos participantes. Na verdade,

quando o grupo aceitou este item do contrato didático, não tinha uma idéia clara do que seria uma atividade a distância, e o quanto esta atividade interferiria em suas vidas cotidianas. A própria equipe CRID-EAD nem sempre seguiu este item. A maior parte das pessoas passou a entrar a cada três ou quatro dias, no que se configurou o ritmo próprio do grupo. No entanto, isto tornou as atividades a distância ainda mais lentas.

O segundo item não foi seguido porque simplesmente não se aplicou às características do grupo. A Ficha de Descoberta, elaborada nesta frequência, só é possível para grupos que já tenham intimidade com a abordagem e tenham facilidade de sistematização de leituras. Portanto, este item constituiu numa falta de percepção da equipe CRID-EAD, que não questionou a concepção original da abordagem a estas características do grupo. Este tipo de problema (não adaptação da abordagem às características do grupo) ocorreu em outros momentos, sendo corrigido somente mais tarde no processo educativo.

O terceiro item do contrato didático foi seguido com razoável empenho, até porque a maior parte dos participantes estava fisicamente próxima.

Esta experiência do contrato didático a distância mostrou que este deve ser realizado de forma presencial, conforme inicialmente previsto ou, de forma alternativa, com tempo suficiente para o devido debate a distância, uma vez que nesta modalidade tudo acontece mais lentamente, comparado ao formato presencial.

O compartilhamento do Guia de Mediação

Conforme explicado no capítulo anterior, o Guia de Mediação constitui um instrumento de planejamento que é inicialmente elaborado pelos educadores, porém em seguida é colocado à disposição dos demais participantes do Círculo de Cultura Virtual, de modo que possam sugerir alterações diversas. Um resumo do Guia de Mediação (Anexo 1) foi colocado na parte do Teleduc

denominada “Dinâmica do Curso” e os participantes foram convidados a lê-lo e modificá-lo se assim o desejassem, conforme a primeira “Agenda” do CCV (Anexo 2).

A presença do Guia de Mediação foi muito importante, pois ajudou o grupo a compreender melhor as atividades que viriam e o sentido do CCV, uma vez que as próprias idéias geradas no grupo estavam contempladas no Guia de Mediação.

Dados básicos dos participantes do CCV

O Círculo de Cultura Virtual, contou com 39 participantes. A distribuição dos participantes, com base em alguns dados básicos, ocorreu conforme os gráficos a seguir:

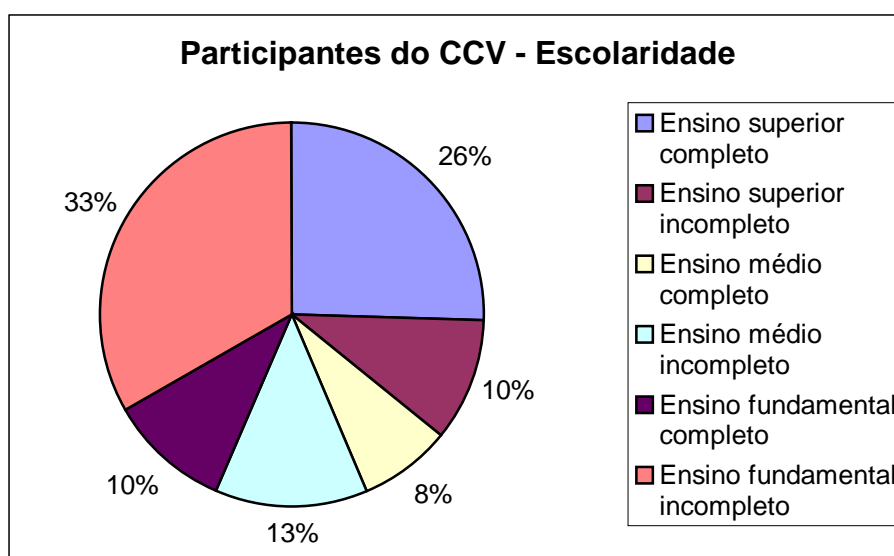


Gráfico 1

Distribuição dos participantes do CCV por escolaridade

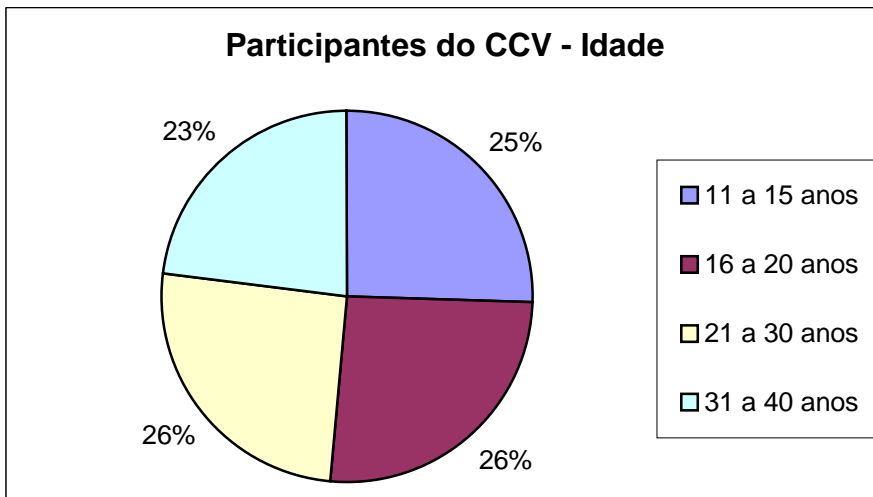


Gráfico 2

Distribuição dos participantes do CCV por idade

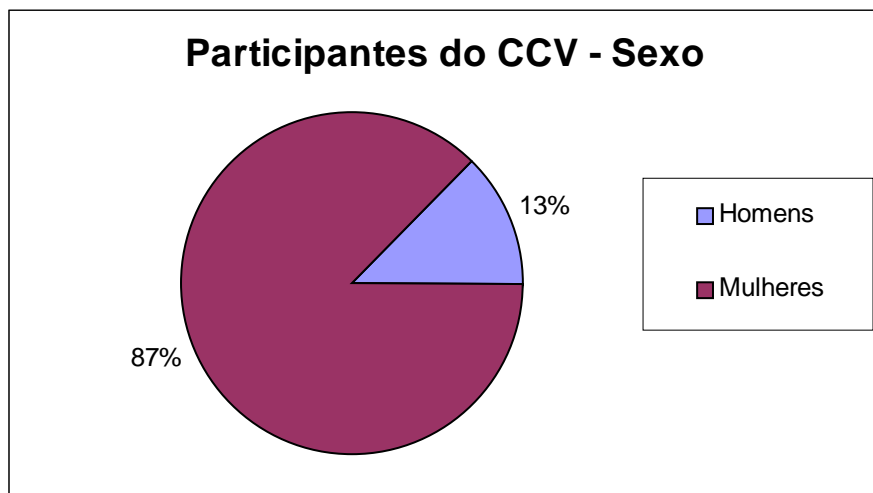


Gráfico 3

Distribuição dos participantes do CCV por sexo

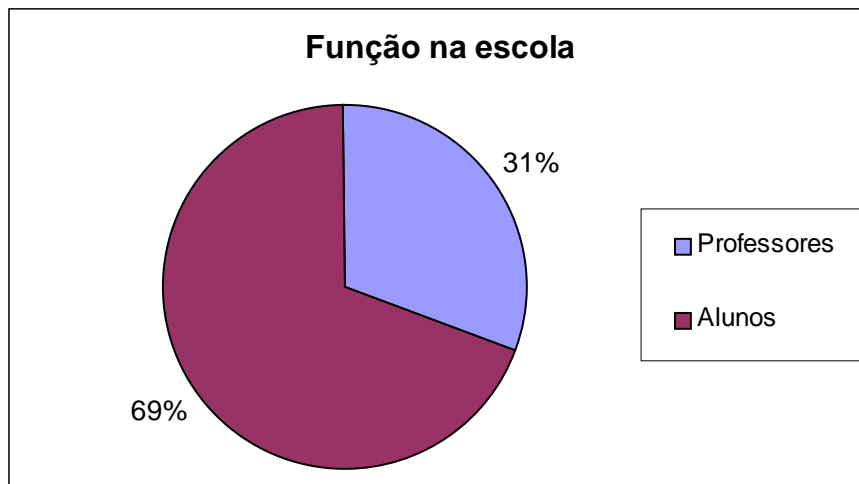


Gráfico 4

Distribuição dos participantes do CCV por função na escola

A função na escola foi o fator que mais influenciou no desenvolvimento da abordagem proposta. Conforme pode ser observado no Anexo 4a, apenas o primeiro momento metodológico do CCV contou com a participação de todos. O segundo e o terceiro momentos (levantamento histórico e de dados sobre o tema do CCV e análise dos principais aspectos do problema) contaram com a participação majoritária dos professores. O quarto e o quinto momentos (casos-análise e esboço de idéias iniciais para superação) voltaram a contar com a participação de alunos, porém não mais na mesma intensidade do início.

Isto significa que o único grupo estratégico que participou de todos os momentos do CCV foram os professores, que claramente se sentiram mais à vontade com a abordagem proposta. Os alunos demonstraram grande satisfação especialmente nos momentos de caráter mais descritivo e menos analítico e naqueles voltados para a ação.

5.3.2.1 Momento 1 do CCV: a utilização de situações codificadas

A primeira atividade no CCV sobre a ampliação da escola de Santana (escola São Francisco) foi a proposta de discussão em fórum, a partir da colocação de uma figura codificada. A figura é a seguinte:



Figura 6

Figura codificada utilizada do CCV de Santana

O debate, a partir de algumas intervenções iniciais da equipe CRID-EAD, seguiu conforme os dois movimentos previstos na metodologia: o movimento de **descrição inicial**, onde os participantes descrevem todos os elementos da figura codificada (Anexo 4a) e o **movimento de relação e significação das partes** entre si, onde o grupo tenta aos poucos relacionar a figura ao tema do CCV. Esta parte do CCV foi muito bem-sucedida, com boa exploração da figura, a ponto de não acharmos necessário a colocação de qualquer outra (havia outras figuras a serem colocadas, para o caso da necessidade de melhor exploração do tema e do exercício do olhar divergente).

5.3.2.2 Momento 2 do CCV: Levantamento histórico e de dados sobre o tema do CCV

O primeiro momento da metodologia aos poucos foi “puxando” o segundo momento. O grupo cada vez mais integrava os comentários ao tema do CCV. Foi a oportunidade, então, de iniciar o levantamento da história da escola São Francisco. Este momento foi muito rico e crucial para o desenvolvimento do processo coletivo de descoberta, pois saltaram várias informações muito importantes para o grupo, mas que não eram do conhecimento do coletivo, apenas de uma ou outra pessoa. Ao colocarem estas informações para todos, surgiram muitas questões interessantes para o debate. É importante frisar que a equipe do CRID-EAD também não sabia destas informações, atuando como participantes como os outros, uma vez que ninguém detinha as informações por completo.

O resgate da história da escola São Francisco foi um pouco o resgate da própria história do lugar. Os mais velhos lembraram de fatos e dados; os mais jovens lembraram a importância da escola e de como, em seus 16 anos de existência, suas duas únicas salas servem não apenas ao assentamento de Santana como a vários outros vizinhos.

Também foi solicitado ao grupo que procurassem contar histórias de escolas em situação semelhante à da escola São Francisco. Procurava-se aqui a exploração dos “casos-problema”. Mas parte do grupo (notadamente os professores) achava redundante esta discussão, alegando que todas as outras escolas nas redondezas estavam em situação semelhante à de Santana. O caso-problema saiu de onde menos se esperava: do próprio assentamento de Santana! Na verdade, os jovens denunciavam que, para conseguir sobreviver por tanto tempo com apenas duas salas e ainda oferecendo o ensino médio, algum “arranjo” teria sido feito. E este arranjo que denunciaram foi o que chamaram de “turmas de garagem”, ou as turmas espalhadas pelas casas do lugar. Este era o próprio caso problema, que foi explorado, a partir daí, como os “anexos” que a escola vinha produzindo, numa tentativa de sobreviver.

Além destas questões surgiram neste momento da metodologia duas informações muito importantes para o desenvolvimento do tema do CCV:

- A existência de um projeto antigo de ampliação da escola, realizado por algumas entidades juntamente com os moradores de Santana, mas que havia sido extraviado, principalmente devido ao falecimento do engenheiro que seria responsável pela obra;
- A informação de que o projeto estaria perdido em algum desvão do CREDE 13 (13º Centro Regional de Desenvolvimento da Educação) da Secretaria de Educação do estado do Ceará, que abrange o município de Monsenhor Tabosa, onde está localizado o assentamento.

A interrupção do CCV e a dificuldade da retomada

Neste momento, o CCV sofreu uma interrupção não prevista. Houve uma chuva forte que inundou a sala onde estão instalados os computadores do CRID de Santana. Este fato provocou a paralisação das atividades por quase dez dias. O CCV estava previsto para encerrar às vésperas do Carnaval, que veio logo em seguida à paralisação. Mais uma semana sem atividades. Existe a previsão de eventualmente ocorrer a paralisação temporária das atividades na abordagem, porém esta parada abrupta foi muito ruim para todo o processo educativo que o grupo e a equipe CRID-EAD estavam empreendendo. No entanto, de forma contraditória, ela também proporcionou momentos de prática do diálogo sob outros caminhos, conforme será relatado a seguir.

As chuvas também causaram cortes intermitentes de energia, especialmente à noite, quando os grupos estratégicos mais participavam das atividades a distância. Durante o dia os jovens estudam ou são gestores do CRID; os professores estão trabalhando.

Após mais de duas semanas sem comunicação possível, a retomada foi lenta e a participação só alcançou os níveis anteriores de acessos ao AVE quase duas

semanas após o reinício das atividades.

5.3.2.3 Momento 3 do CCV: Análise dos principais aspectos do problema

Após a paralisação, o CCV reiniciou do ponto em que havia parado, ou seja, após o levantamento histórico e de dados sobre a escola São Francisco. Neste momento da metodologia do CCV, é necessário refletir-se sobre a questão que está posta diante do grupo. Para tanto, a equipe CRID-EAD sugeriu a formação de pequenos grupos, que explorariam e pesquisariam diferentes aspectos (sub-temas) surgidos a partir do diálogo nos fóruns.

Entretanto, este momento pegou justamente o início da retomada das atividades, onde a participação ainda era baixa. Isto fez com que o grupo demorasse muito para definir seus sub-grupos, o que só ocorreu após quase uma semana.

A retomada se deu de forma intermitente, com longos momentos de silêncio. A equipe do CRID-EAD não compreendia estes silêncios, especialmente porque, em contatos presenciais, os participantes diziam estar gostando muito da experiência. A equipe perguntava por que os participantes não indicavam as pessoas para formar os grupos, conforme sugerido, ao invés de grupos sugeridos pela equipe. Na verdade, a equipe CRID-EAD não percebeu o “momento” do grupo e sua forma própria de organizar o debate. Após alguns dias de “silêncio”, o diálogo foi retomado com a seguinte afirmação:

“Não tem problema nenhum continuarmos com esses grupos, pois aqui todos dão-se super bem, claro que tem algumas diferenças, porém, quem não é capaz de lidar com as diferenças do outro, não é capaz de conviver coletivamente. Então, como trabalhamos e vivemos coletivamente, não há necessidades de ficar escolhendo.” (participante)

Afirmações como esta, semelhante à descrita por Paulo Freire no Capítulo 1, mostraram o quanto a equipe do CRID-CCV ainda precisava aprender a respeito dos próprios conceitos sobre diálogo e comunidade. A participante

demonstrava claramente que comunidade, para eles, não significava aquela velha noção de homogeneidade ou tentativa de homogeneizar, na acepção de Dewey (veja o Capítulo 3). A percepção clara, aqui, é que o viver coletivo implica em saber lidar com as diferenças, e não fazer dos diferentes menos diferentes.

Em outro momento do processo metodológico um “silêncio” fez com que eu reclamasse ao grupo de que estaria “sozinho” no ambiente. Imediatamente, participantes devolveram:

“Não, Fernando, você não está sozinho, estamos juntos nesta conquista, pois sabemos que uma andorinha só não faz verão, não é verdade? Aposto na coletividade, acho que tudo fica mais fácil de resolver.” (participante)

Após este período, foram criados portfólios para cada um dos grupos, onde foram iniciadas as pesquisas na Internet e junto a pessoas de diversos órgãos públicos sobre os seguintes sub-temas (cada grupo um sub-tema):

Grupo 1 - História e localização do projeto

Objetivo: Esclarecer tudo sobre a história e a localização atual do Projeto de Ampliação da Escola São Francisco.

Ação: procurar na Internet e fazer entrevistas na comunidade com pessoas que possam dar informações técnicas sobre o Projeto de Ampliação da Escola.

Grupo 2 - Ampliação e reformas comunitárias – experiências

Objetivo: Localizar experiências semelhantes que tenham dado certo e descobrir o que fizeram.

Ação: Fazer busca na Internet de casos de escolas comunitárias.

Grupos 3 e 5 - Fontes e formas de financiamento da escola por parceiros federais, estaduais e municipais de recursos.

Ação: Localizar no site do MEC (www.mec.gov.br), CREDE 13 (<http://www.crede13.seduc.ce.gov.br/novo/index.htm>), Seduc (<http://www.seduc.ce.gov.br/>), SESI, Projeto São José, etc e outros órgãos

públicos, incentivos financeiros de apoio técnico e material para a escola de Santana.

Grupo 4 - Identidade da escola - situação jurídica

Objetivo: Descobrir a situação jurídica da escola: que tipo de escola: Rural? Comunitária? Municipal?

Ação: Busca na Internet - o PNDE da escola está nos arquivos do grupo no YahooGrupos.

Assim, cada sub-grupo realizou pesquisas para tentar compreender basicamente dois aspectos do problema, explicitados nos temas que surgiram anteriormente:

- 1) Descobrir onde está o projeto de ampliação da escola São Francisco;
- 2) Descobrir como fazer para que ele seja executado e a reforma seja realizada.

O grupo 1 incumbiu-se basicamente de localizar o projeto. O grupo 2 procurou pesquisar idéias para a reformulação do projeto, através da pesquisa de casos-análise (veja o próximo momento do CCV). Os grupos 3 e 5 pesquisaram fontes de financiamento e os trâmites burocráticos necessários. O grupo 4 procurou uma definição da situação jurídica, pois nem esta informação era de domínio dos participantes do CCV ou da equipe CRID-EAD.

Os resultados foram muito bons, uma vez que os grupos conseguiram clarear aspectos dos sub-temas. Dois grupos sentiram dificuldade em suas pesquisas (grupos 3 e 5), não conseguindo aprofundar aspectos do mapeamento institucional necessário para o financiamento de reformas em escolas. Isto ocorreu porque eram grupos compostos na maioria por jovens de 12, 14 ou 17 anos, que acessavam as informações sobre financiamento mas não compreendiam o que elas significavam. Coincidentemente, nestes grupos houve uma atuação falha da equipe CRID-EAD, no sentido de ajudá-los melhor nesta tarefa.

De qualquer maneira, nestes grupos os portfólios de grupo não obtiveram o mesmo êxito que os portfólios individuais, no que diz respeito ao processo de conquista e posse do espaço, característica do território. Conforme já explicitado no Capítulo 2, o elemento essencial para o desenvolvimento de um território é o protagonismo local, caracterizado pelo senso de identidade do sujeito com o lugar. Como não estavam à vontade neste espaço, este não foi reconhecido como território por estes grupos.

Como resultado desta atividade, descobrimos todos que:

- O projeto original está extraviado (até o momento desta atividade, era isto que se havia descoberto);
- Houve um resgate completo desde o início da elaboração do projeto de ampliação da escola até a morte do engenheiro que estava com uma cópia. Esta história, repetida várias vezes pelos participantes, assumiu um caráter quase mítico, daí a necessidade, mais adiante, de desmitificá-la. O grupo parecia ainda paralisado em 2001, quando o fato ocorreu. Para Freire (1970), a consciência mítica é típica de uma situação alienada do sujeito, que tende a reificar elementos de sua existência e não problematizá-la. A equipe CRID-EAD percebeu isto e tentou sugerir ações que contribuíssem para o processo de desmitificação. Somente a ação reflexiva produz este processo.
- Houve um mapeamento de entidades públicas e privadas que podem financiar um projeto semelhante, ainda que sem aprofundamento;
- O mapeamento também foi possível devido à pesquisa empreendida por outro grupo, que reproduziu e debateu várias experiências semelhantes, encontradas na Internet, em suas dificuldades e possibilidades.

5.3.2.4 Momento 4 do CCV: Utilização de casos-análise

Os casos-análise foram utilizados pelo sub-grupo 2, revelando e discutindo com os demais participantes experiências bem-sucedidas de ampliação de

escolas sob diversas situações jurídicas. Isto demonstrou a importância dos casos-análise, tanto para refazer caminhos já trilhados por outros quanto para refletir sobre as dificuldades encontradas e os sucessos de experiências semelhantes. Adicionalmente, percebemos que o grupo sentiu novo ânimo ao compreender que seu problema já havia sido enfrentado por outras pessoas, obtendo êxito.

5.3.2.5 Momento 5 do CCV: Esboço de idéias iniciais para superação

Neste ponto, as idéias iam amadurecendo a ponto de ficar bem claro o que o grupo precisava fazer daqui por diante. Foi aberto um fórum de discussões para aprofundar esta decisão. E então o grupo decidiu sobre duas ações a serem realizadas após o término do CCV:

- Continuar à procura do projeto extraviado;
- Elaborar outro projeto de ampliação da escola.

Segundo os participantes, caso encontrem o projeto perdido, poderão enriquecê-lo com os estudos realizados para o novo projeto.

5.3.3 A Ficha de Descoberta e a sistematização do material de trabalho

A Ficha de Descoberta constitui uma organização interna do material produzido pelo grupo. Já a sistematização do material de trabalho, o terceiro momento metodológico da abordagem, é uma construção mais elaborada, destinada a outros grupos, que desejem pesquisar a partir do conhecimento construído pelo grupo. O material de trabalho fica sistematizado em Unidades Pedagógicas.

Neste ponto, os participantes do grupo claramente sentiram dificuldades em realizar estes dois tipos de sistematização na forma como foram originalmente previstas na abordagem. Trata-se de atividades que exigem habilidades necessárias a processos de sistematização, como capacidade de realização de análise textual, de resumo e de separação dos elementos teóricos úteis

daqueles recorrentes ou banais para os objetivos do grupo. A equipe CRID-EAD em momento algum entrevistou no sentido de realizar estas atividades que somente o grupo poderia fazer e que constituem parte do processo de descoberta.

No entanto, o grupo surpreendeu apresentando uma maneira alternativa de realizar este processo de sistematização. O grupo fundiu os dois processos (Ficha de Descoberta e Unidades Pedagógicas), sem deixar de apresentar, em seu conteúdo, os elementos principais de um e outro. No caso da Ficha de Descoberta, foram explorados os aspectos de situação histórica local e global, foram descritos os elementos reflexivos que o problema evoca (através de pesquisas em artigos, notícias e textos em geral através da Internet) e foram rascunhadas as idéias iniciais para a ação. Estes quatro aspectos foram integrados às Unidades Pedagógicas, de modo que constituíram um documento só.

O resultado recebeu o nome de “Ficha de Descoberta”, embora tenha presente também, conforme ressaltado, os elementos das Unidades Pedagógicas. (Anexo 3).

5.3.4 A preparação da ação

Com o Círculo de Cultura Virtual encerrado, o grupo possuía os elementos necessários para iniciar a ação escolhida. Foi elaborado, então, um plano de ação simples, que deixasse claro o sentido da ação, seus limites e possibilidades. O plano de ação foi parcialmente realizado de forma presencial junto à equipe CRID-EAD, pois, embora tivesse os dados, o grupo não conseguiu compreender o formato técnico do plano de ação sugerido pela abordagem.

O plano de ação ficou esboçado da seguinte forma:

- O que fazer? (Denominação da ação)

- Continuar procurando o projeto enquanto providencia outro.
- Por que fazer? (Justificativa da ação)
 - Se achar, diminui o trabalho de fazer um novo.
- Para que fazer? (Objetivos da ação)
 - Para recomeçar ou ativar a ação de ampliação física.
- Como fazer? (Metodologia, com atribuição de etapas)
 - Localizar e estabelecer uma comunicação com o José Arnor Cavalcante – CREDE/SEDUC.
 - Procurar um contato pelo MSN ou e-mail com a SEDUC para eles começarem articular essa localização.
- Com que recursos? (Recursos materiais, financeiros, humanos)
 - Utilizando os computadores do CRID-Santana para contatos a distância.
 - Professores e lideranças de Santana.
- Onde? (Onde será realizada a ação)
 - Junto ao CREDE 13 e à SEDUC.
- Quando? (Cronograma de desenvolvimento da ação, onde conste: tarefas a fazer, quem vai fazer e o tempo necessário para que todo o grupo acompanhe e avalie sua ação)
 - Localizar e estabelecer uma comunicação com o Agenor (CREDE) e o José Arnor Cavalcante (SEDUC) – Zilda, Edilva, e Eurilene.
 - Procurar um contato pelo MSN ou e-mail com a SEDUC para eles começarem articular essa localização – Ana Cláudia, da UFC.
 - O mais rápido possível.

Há que se observar a colocação imprecisa de tempo - “o mais rápido possível” que não especificou claramente os prazos.

5.3.5 O acompanhamento da ação

A ação do grupo rumo ao objetivo pretendido continua no formato previsto no plano de ação. Todos acompanham o progresso da ação, cujos resultados parciais obtidos são colocados no fórum do Teleduc, para divulgação e

discussão, conforme publicação no fórum “O CCV está acabando... o que descobrimos?”, no Anexo 4e

O grupo também já pensa em utilizar outros tipos de ação a distância, como cursos diversos de aperfeiçoamento de professores. Este grupo de ações vem estabelecendo de maneira muito forte uma cultura digital em todo o assentamento de Santana, incorporando o computador como ferramenta para diversas atividades do cotidiano profissional e comunitário.

CONCLUSÃO

A prática no assentamento de Santana constituiu uma experiência de desafio extremo para a abordagem de educação a distância proposta neste trabalho. Tratou-se de um grupo pouco habituado à comunicação escrita e à utilização de determinados procedimentos de sistematização coletiva de idéias.

O grupo escolhido para a experiência não se sentiu à vontade com alguns instrumentos utilizados na abordagem, o que evidencia a necessidade de uma adaptação desta às suas necessidades e características. Estes instrumentos são a Ficha de Descoberta, as Unidades Pedagógicas e o Plano de Ação.

Entretanto, o terceiro momento metodológico da abordagem (sistematização do material de trabalho através de Unidades Pedagógicas) foi realizado de forma híbrida com a Ficha de Descoberta do Momento 2, o que denota uma forma particular dos participantes de se apoderarem da abordagem.

Em todos os outros momentos da abordagem, no entanto, houve uma total coincidência dos objetivos de cada procedimento com a resposta do grupo, demonstrando que a abordagem, de maneira geral, fluiu bem. Foi possível retomar as atividades, não sem dificuldades, mesmo após a brusca interrupção causada por motivos alheios à equipe do CRID-EAD e ao grupo de participantes de Santana.

Com isto, considera-se que os objetivos da abordagem foram atingidos:

- Houve colaboração efetiva entre os participantes, alcançada pela significação existencial da experiência como elemento motivador;
- Houve um processo completo de identificação do problema, análise do problema e propostas de ação visando sua solução.

Outros fenômenos importantes foram também observados, com base nas reflexões anteriormente estabelecidas neste trabalho:

- O diálogo se impôs como importante elemento a unir não apenas os participantes de Santana, mas estes e a equipe do CRID-EAD. O diálogo fluiu como elemento existencial para o conhecimento do mundo, não como uma técnica ou tática de um professor para envolver alunos;
- Em consequência, a colaboração observada também não atua como técnica, mas surge naturalmente no esforço para alcançar os objetivos do grupo;
- A equipe CRID-EAD conquanto em alguns momentos tenha caído em posturas “facilitadoras”, fruto de experiências anteriores de alguns de seus membros, na maior parte das vezes procurou assumir-se como uma equipe de pessoas situadas historicamente, com seus saberes e crenças próprios e, portanto, dispostos a um diálogo sincero e aberto com o grupo de Santana;
- A noção de trabalho em grupo foi fundamental em toda a experiência. Uma prática nestas características não dá margem ao crescimento de posturas individualistas, tão comum nas práticas de educação a distância em nossos dias;
- A utilização do Ambiente Virtual de Educação (AVE) acontece de forma irregular, dependendo da relação entre suas ferramentas e as características e objetivos do grupo. Quanto mais limitadas estas ferramentas, no uso e na forma, menos possibilidades de sucesso terá a experiência. A adaptação, pelo grupo, de várias ferramentas do Teleduc constitui um sinal de domínio da tecnologia, e não de submissão. O

papel da equipe educadora, aqui, é fundamental, no sentido de não interferir neste processo de apropriação da tecnologia, impondo limites e funções pré-determinadas;

- A transformação destes espaços em lugares ou a sua validação enquanto território do grupo, portanto, é elemento essencial para o bom desenvolvimento da abordagem;
- A compreensão da Internet como uma rede dinâmica e não como uma depósito de informações é também importante para a compreensão do processo de comunicação que não se entende como “extensão” (Freire, 1977). A Internet não é apenas uma provedora de informações, como a televisão analógica; é uma rede de redes, uma rede que proporciona a associação de fixos e fluxos, objetos e ações, uma rede de relações;
- Estas relações, longe da utopia comunitária clássica, baseada na proximidade, na homogeneidade relativa e na familiaridade, constituem relações complexas onde o espaço-tempo realiza-se de maneira diversa. As experiências assíncronas em Santana, ao mesmo tempo que constituíam experiências presenciais (síncronas) para o grupo de Santana, constituíram uma forma nova de relações entre pessoas, entre as mesmas pessoas que também se encontram presencialmente.

CONCLUSÕES

A experiência adquirida neste trabalho deixou claro as possibilidades atuais da utilização de computadores como auxiliar em processos de educação a distância. Descortina-se um fascinante caminho que inclui perspectivas lúdicas, interativas, reflexivas, técnicas e práticas, além de experiências únicas, que não parecem possíveis em ambientes presenciais.

Um das mais extraordinárias experiências encontra-se, sem dúvida, na utilização educacional da assincronia. Durante milênios, a humanidade lidou com educação de maneira essencialmente síncrona: educador e educandos encontrado-se ao mesmo tempo, experimentando-se sem formas tecnológicas que influíssem nesta simultaneidade. A presença do livro não abalou o modelo “sala de aula”, que tornou-se um espaço (con)sagrado para a educação formal, um templo destinado à educação. Entretanto, este espaço foi aos poucos perdendo sentido para vários de seus ocupantes, não constituindo mais um lugar. Passou algumas vezes a ser território docente, onde este coloca as regras, em sintonia ou não com a escola. Pior, passou a ser muitas vezes um não-lugar, um espaço sem identidades.

A partir do incremento da educação a distância, impulsionada pelo rádio, TV e melhores serviços de editoração e postagem/entrega de correspondência domiciliar, os modelos pedagógicos assíncronos emergiram. Entretanto, ao invés de se buscar algo conceitualmente novo, repetiram-se os mesmos formatos “bancários” da educação formal presencial, especialmente com a introdução de mediadores denominados “tutores” que nada mais faziam a não ser aplicar técnicas de “facilitação” e “motivação” de educandos, na tentativa de fazê-los manter a difícil caminhada da aprendizagem na educação “à” distância, uma educação distante.

Com o advento dos computadores e, especialmente, da Internet, as possibilidades na educação a distância abriram-se ainda mais, especialmente com as várias ferramentas que enriquecem as experiências assíncronas.

Porém, desde o início destas novas possibilidades, há quase dez anos, o que vemos? A transposição pura e simples dos modelos de tutoria do estágio anterior. Que, por sua vez, já seguiam um modelo “bancário”. O discurso dos últimos anos em favor da “colaboração on-line”, conforme vimos neste trabalho, em essência, não alterou muito as coisas, a não ser a introdução de um discurso não-diretivo aliado ao neo-beahaviorismo reinante na EAD.

Este trabalho surgiu justamente da constatação de que estes modelos colaborativos não funcionavam, pelo menos da forma como alegavam. Identificou-se que um dos problemas encontrava-se na matriz “bancária” da educação a distância e de sua versão neo-behaviorista.

A abordagem proposta foi elaborada no sentido de propor uma ruptura com este modelo “bancário”, e os seus sucedâneos na EAD, sem perder o rigor na lida com o conhecimento. Conforme se viu na experiência aqui descrita, educadores e educados são ambos sujeitos históricos e, nesta condição, experimentam-se continuamente, num processo dinâmico, no qual nenhum dos dois se coloca como “senhor” do outro. Isto significa também que são diferentes, que possuem papéis diferentes e os executam. Porém, ao fazê-lo, agem no estrito respeito à verdade do outro, fundamento de todo o diálogo.

Repita-se o que foi dito no início do trabalho: o discurso da colaboração faz sentido. O que não faz sentido é a prática que se tem observado em boa parte das experiências de EAD que assim se rotulam. Desta forma, este trabalho procurou apontar caminhos teórico-práticos que demonstrem que o diálogo assíncrono é possível, é válido, é poderoso e, pedagogicamente elaborado, contribui para a solução de problemas de grupos.

Os vários instrumentos, procedimentos e processos aqui experimentados, ainda que exijam permanente avaliação, podem contribuir de maneira satisfatória a processos colaborativos virtuais.

Entretanto, a contribuição que se acredita mais interessante para aprofundamento e testes ulteriores é, sem dúvida a concepção global do processo educativo aqui desenvolvido. Esta concepção, fortemente embasada na metodologia de formação da consciência crítica de Paulo Freire, alia-se a concepções não discutidas a fundo por este autor, como os novos conceitos de lugares e territórios virtuais e as redes virtuais de aprendizagem, para abrir novos horizontes à pesquisa em didática da educação a distância.

Não obstante as características da experiência em que se deu o teste, a proposta metodológica deste trabalho não é destinada exclusivamente ao meio rural nem tampouco apenas a experiências de inclusão digital. Vários instrumentos e procedimentos aqui utilizados foram testados antes junto a grupos de professores universitários e funcionários de empresas privadas. Embora boa parte delas não tenham recebido o acompanhamento típico de um experimento científico como foi realizado nesta experiência do CRID, não há motivos para acreditar que esta abordagem, em seus princípios, instrumentos e procedimentos, não seja útil também nestes outros ambientes. Ao contrário, a proposta metodológica e vários de seus aspectos de detalhamento só foram possíveis aqui porque foram testados antes, em outros contextos, com bons resultados. Que, em sua maioria, também se repetiram aqui. As adaptações, tanto no CRID quanto nos outros contextos, precisam tornar-se constantes, inclusive para continuarem a validar a abordagem.

Perspectivas

Dentre as perspectivas de teste contínuo da abordagem e de seus pressupostos, encontra-se a sua utilização, em todos os seus momentos, em cursos a distância regulares. De imediato, sua aplicação pode se dar em disciplinas de cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*. Pelas suas características híbridas (parte a distância e parte presencial), atende também à legislação brasileira atual de EAD, inclusive em disciplinas de cursos de Graduação.

Outra utilização importante da abordagem pode ocorrer em determinadas atividades educativas no interior de organizações. Por ser orientada à solução de problemas de grupos, a abordagem pode proporcionar processos reflexivos intensos e, sobretudo, conseqüentes, uma vez que é voltada para a realização de ações concretas.

No campo conceitual, é importante o aprofundamento dos estudos em vários aspectos levantados pela abordagem, tanto teóricos quanto instrumentais. Os instrumentos utilizados (Ficha de Descoberta, Unidades Pedagógicas, Guia de Mediação) necessitam de aperfeiçoamento que podem ser feitos a partir dos vários contextos diferentes em que forem aplicados.

O Círculo de Cultura Virtual, ao mesmo tempo um lugar um processo pedagógico, é outro elemento interessante para estudo e aprofundamento. O CCV é o “coração” do processo metodológico descrito neste trabalho. É onde a vivência da colaboração se dá de maneira sistemática, onde o diálogo se realiza em plenitude.

A metodologia pedagógica da transformação do espaço em lugar, ainda em esboço, procura estabelecer uma forma de aproximação entre os participantes de uma atividade educativa virtual e o Ambiente Virtual de Educação (AVE). Esta aproximação é necessária, uma vez que, na concepção deste trabalho, o ambiente virtual é elemento mesmo da aprendizagem, indissociado dos processos que nele ocorrem.

Do ponto de vista teórico, as aproximações Habermas-Freire em relação às possibilidades comunicativas em ambiente virtual constituem também um bom campo para aprofundamento. Da mesma forma, seria importante uma maior volume de estudos sobre o espaço virtual e a educação, com base nas contribuições da Geografia e da Arquitetura. A importante contribuição destas áreas costuma ser esquecida (ou mesmo negada, como é o caso de Virilio) quando se pensa espaços, lugares e territórios virtuais e suas relações com a educação.

Por outro lado, o discurso de “comunidades virtuais” precisa perder o ranço dos conceitos obtidos na sociologia clássica aplicada mecanicamente a esses novos fenômenos. Ao invés das “comunidades virtuais”, buscar-se discutir os fenômenos das redes virtuais de aprendizagem, muito mais amplas e significativas ao novo contexto virtual. De forma inversa ao caminho teórico das “comunidades virtuais”, certos conceitos, como o de “protagonismo local”, surgidos fora do ambiente virtual, merecem ser discutidos e, em consequência, relacionados à forma como compreendemos os conceitos de “global” e “local” em ambiente virtual.

A evolução dos recursos áudio-visuais (voz sobre IP, televisão digital) oferecidos pela Internet e, sobretudo, a sua disseminação, facilitará vários aspectos da abordagem, que atualmente ainda se encontra muito dependente da expressão escrita. Estas novas tecnologias ampliarão as possibilidades pedagógicas aqui apontadas.

No entanto, o desafio é oportuno e excitante. Cabe a nós, pesquisadores, enfrentá-lo de forma competente, determinada e, no dizer de Freire, apaixonada.

ANEXOS

ANEXO 1: GUIA DE MEDIAÇÃO

Alguns elementos gerais do Guia

CRID-EAD
Guia de Mediação
Círculo de Cultura Virtual: (...)

1 – Objetivos do Círculo de Cultura Virtual:

2 – Situações-problema codificadas:

2a.1 Objetivo:

2a.2 Material didático: escolha de vídeos, fotos, textos, áudio, links, etc.

3 – História local e global do problema:

4 – Algumas questões teóricas que permeiam o problema:

5 – Técnicas de mediação

5.1 nos blogs

5.2 no fórum

5.3 no bate-papo

5.4 no portfólio

5.5 (...)

6 – Caso(s) análise:

6.1 Objetivo:

6.2 Material didático: escolha de vídeos, fotos, textos, áudio, links, etc.

Metodologia do CCV (para referência do grupo de educadores):

1 – Boas-vindas e explicação dos objetivos do Círculo de Cultura Virtual

2a – Colocação de situação-problema codificada 1

2b – Colocação de situação-problema codificada 2

2c – Colocação de situação-problema codificada 3

etc, etc. (quantas situações-problema forem necessárias)

3 – História e análise teórica do Tema:

Sugestão de colocação da percepção da história vivida pelos próprios participantes em relação ao tema, com intervenções de contextualização dos educadores.

Ao longo da história (após alguns relatos), levantar alguns aspectos teóricos para reflexão, especialmente pinçadas dos debates das situações-problema codificadas.

4 – Estimular a pesquisa individual e em grupos, sobre o tema e as questões teóricas que este levanta. Colocação dos resultados da pesquisa em blogs (diário de bordo) e em portfólios individuais e de grupo.

5 – Orientação para elaboração, pelo grupo, da Ficha de Descoberta. A Ficha de Descoberta resume os debates, dividindo-os em quatro partes: situação histórica local, situação histórica global, descrição dos elementos de reflexão e idéias iniciais para ação.

6 – Utilização de casos análise, explorando-se o que as pessoas já sabem de casos semelhantes com começo, meio e fim claros. Análise destes casos, sobre a forma como foram conduzidos e avaliação de seu desfecho. Se os educadores puderem conseguir um caso-análise semelhante, é desejável.

7 – Idéias iniciais de superação do problema: “o que devemos FAZER para caminhar rumo à resolução este problema?” Sugestões de ações concretas. Priorizar ações de pequeno porte, alcançáveis a curto prazo.

Guia de Mediação simplificado para o CCV “Ampliação da Escola de Santana”

Período do CCV: 12 a 28 de janeiro de 2005.

Número de participantes: cerca de 30 participantes.

Objetivo:

- Realizar uma reflexão coletiva sobre o assunto "Ampliação da Escola de Santana"

É necessário:

- Ter participado do curso "Teleduc no Teleduc"
Poder participar diariamente, ou um dia sim e outro não.

Como vai ser (metodologia):

1º parte:

Conhecimento, por todos, da história da escola de Santana e de como cada um vê a importância da escola na vida da comunidade.

2º parte:

Debate e pesquisas sobre o assunto "Ampliação da Escola de Santana".
Reflexão em grupo sobre as pesquisas feitas e a realidade da escola de Santana.

3º parte:

Conclusões e providências para o que fazer depois do Círculo de Cultura Virtual.

Partes do Teleduc a serem utilizadas:

Fóruns de discussão

Bate-papo

Correio

Portfólio

Diário de bordo

Técnicas:

Relatos sobre histórias de ampliação de escolas;

Debates;

Pesquisa:

* sobre ampliação de escolas

* Reflexão sobre os assuntos descobertos na pesquisa.

Avaliação:

A avaliação do Círculo de Cultura deverá ser realizada por todos os participantes, sendo a auto-avaliação como instrumento.

ANEXO 2: AGENDAS

Primeira Agenda

Olá!

Seja bem-vindo(a) ao Círculo de Cultura Virtual (CCV) para conversarmos sobre a "Ampliação da Escola de Santana".

Conforme nosso calendário, o CCV terá a duração de três semanas, a contar do dia 12 até o dia 28 de janeiro de 2005.

O Teleduc será o nosso espaço para sobre o assunto "Ampliação da Escola de Santana". Para o sucesso de nossas discussões, não deixe de acessar o Teleduc todos os dias, pelo menos meia hora por dia (ideal uma hora), prestando atenção especialmente às opções com novidades que estão sempre com uma estrelinha ao lado, no menu à esquerda da tela. Evite ficar só lendo. Participe, sugira, reflita, pergunte, discorde. Só assim você contribuirá de fato para o CCV.

Não esqueça de preencher seu "Perfil", pois nem todos nós nos conhecemos pessoalmente e até mesmo porque precisamos lembrar de alguns.

Procure dirigir-se às pessoas sempre com cordialidade, pois este clima gostoso só nos faz crescer mais como gente.

E aí... vamos nos encontrar todos os dias aqui, no Teleduc, para o CCV!

Grande abraço a todos,

Fernando Lincoln

Segunda Agenda

Oi, pessoal!

Começamos o nosso diálogo sobre ampliação da escola de Santana. Neste início, vamos começar debatendo sobre uma figura que colocamos para vocês observarem.

Passem no fórum chamado "Clique aqui para começar" que a coisa vai começar por lá. Lá no fórum vocês encontram as instruções sobre como ver a figura.

Encontro vocês lá no fórum!

Um abraço do

Fernando Lincoln

Terceira Agenda

Oi, pessoal!

A discussão lá no fórum está quente! A coisa já foi além da descrição do que tem na figura. Estamos começando a perceber que a figura nos faz pensar sobre muitas coisas parecidas com o que nós desejamos fazer na ampliação da escola de Santana.

Participe do debate! Coloque suas idéias! Vamos esquentar mais ainda!

Uma coisa importante: um fórum de discussões é como uma reunião qualquer, onde todo mundo pode responder a todo mundo. Portanto, fiquem à vontade para comentar qualquer mensagem, OK? (Eu, que gosto de "falar" muito, estou comentando quase todas...)

E pera aí que eu tenho que ir correndo pro fórum...

Um abraço do

Fernando Lincoln

Quarta Agenda

Oi, pessoal!

O Círculo de Cultura Virtual está com discussões cada vez mais animadas! Já discutimos muitas coisas, mas a principal é que nosso objetivo só será alcançado num esforço COLETIVO. Não adianta só um punhadinho de gente querer, ou mesmo todo mundo querer, mas não fazer nada. Tem que ser AÇÃO e COLETIVA. Estou dizendo o que vocês disseram.

Agora vamos aprofundar o debate, vamos lembrar algumas coisas importantes sobre a história da escola de Santana e de outras escolas... Por que isto é importante? Porque a gente precisa saber como tudo veio acontecendo, para saber como vamos agir.

Queria pedir duas coisas a vocês.

Primeira: queria que vocês lembrassem da história da escola São Francisco. Como é que começou, como foi a luta, as dificuldades, as conquistas... O que foi acontecendo de lá para cá. Os mais velhos devem lembrar e escrevem para a gente ler lá no novo fórum que criei. Os mais jovens, se não souberem (como eu, que não sei) ficam lendo. Se os mais jovens souberem também de alguma coisa, escrevam também!

Segunda: Quem souber de histórias de escolas que estejam numa situação parecida com a escola de Santana, escrevam também lá no fórum. Só vale história parecida. História de escola que esteja também enfrentando dificuldades e como é que o pessoal de lá está fazendo para tentar resolver. Descrevam as dificuldades destas escolas, tá? E se estão tentando resolver, e como.

É isso. Quem não entendeu direito o que pedi, por favor, pode dizer lá no fórum.

Grande abraço e vamos começar as HISTÓRIAS!

Fernando Lincoln

Quinta Agenda

Olá!

Estamos de volta depois de um longo tempo sem comunicação mais um tanto para brincarmos o carnaval. Espero que nossa alegria de estar juntos seja recíproca. Antes de voltarmos a trabalhar no Círculo de Cultura Virtual no TelEduc, proponho um encontro presencial em Santana com todos os participantes.

Minha viagem dessa semana para Santana está confirmada. Por favor, vejam qual o melhor horário para conversarmos e nos avisem .Precisaremos de umas 2horas de conversa.

Chegarei a Santana na 4a à noite (melhor não marcar neste horário) e saio no sábado depois do almoço.

Aguardo retorno pelo correio eletrônico do TelEduc.

Até breve,

Tânia

Sexta Agenda

Olá, pessoal!

Estamos de volta ao Círculo de Cultura Virtual!

Na última atividade que fizemos, descobrimos que existe um projeto de ampliação da escola São Francisco, porém este projeto está desaparecido. Então, temos que fazer duas coisas:

- 1) Descobrir onde está o projeto;
- 2) Descobrir como fazer para que ele seja executado e a reforma seja realizada.

Será que vamos conseguir atingir estes objetivos? Vamos nos esforçar! Desta vez, vamos fazer pesquisas em grupo. Dividimos os grupos de maneira que cada grupo ficou com tarefas específicas para realizar. Vão para a área de Portfólios, depois escolham os Portfólios de Grupos e lá vocês irão encontrar as instruções sobre o que cada grupo deve fazer.

Vamos abrir um fórum só para estes debates, onde todos os grupos estarão juntos, mostrando para os demais o que já encontraram e colocando as dúvidas que surgirem, para ver se alguém pode ajudar.

Boa sorte para nós e vamos lá!

Fernando Lincoln

Sétima Agenda

Oi, pessoal!

Estamos chegando ao fim de nosso Círculo de Cultura Virtual. Nele aprendemos a fazer coisas que já fazíamos presencialmente, como colaborar uns com os outros, para conseguir avançar nas idéias e nas ações.

Os resultados de nossas pesquisas estão colocadas no fórum sobre o projeto e nos portfólios de grupo. Alguns grupos conseguiram avançar bastante, outros nem tanto. É assim mesmo.

Mas esperem aí! O CCV ainda não terminou... Queria um pouquinho de paciência de vocês para ler esta agenda, que ficou um pouco grande. Tem uma última coisinha que gostaria de pedir que vocês fizessem. É uma “Ficha de Descoberta”. Ela serve para registrar, de forma resumida, tudo o que fizemos aqui, nestas semanas. A Ficha de Descoberta é um texto dividido em quatro partes:

- História local: nesta parte vocês colocam tudo sobre a história da escola São Francisco, conforme colocaram lá naquele fórum;
- História global: nesta parte vocês colocam sobre como foi a luta junto aos diversos órgãos e à prefeitura, para construção da escola. Vocês também já falaram disso, no mesmo fórum;
- Descrição dos elementos: aqui vocês colocam o que é necessário para se ampliar uma escola. Como vimos, não basta tijolo e cimento. É preciso uma consciência de todos, e outras coisas que estão no Portfólio dos grupos (foram colocados alguns textos sobre isso por lá);
- Idéias iniciais para a ação: aqui vocês colocam o que vão decidir fazer após o CCV: continuar procurando o projeto? Fazer outro?

Sugiro que vocês montem uma equipe para fazer isto. Quem se habilita?
Coloquem suas dúvidas e sugestões de nomes para a equipe no fórum que
abri para isto. Temos que terminar tudo até domingo próximo, dia 06 de março.

Grande abraço a todos e a todas, do

Fernando Lincoln

ANEXO 3: FICHA DE DESCOBERTA

Situação histórica local e global

A Escola São Francisco é fruto de uma intensa luta dos trabalhadores e das trabalhadoras para permanecerem no campo após a conquista da terra. A luta por terra para trabalhar sempre esteve vinculada a luta por escola e por melhores condições de vida para os sujeitos do campo do Assentamento Santana. É nesse contexto que conquistamos a escola São Francisco.

A escola São Francisco está localizada no Assentamento Santana, com distância de 42 Km da sede do município de Monsenhor Tabosa. Com o endereço: Escola São Francisco, Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa – Ceará, CEP 63780-000 Fone: (0xx88) 691.2488 e correio eletrônico: copaguia@yahoo.com.br

Nossa escola foi fundada no dia 20/12/1988, tendo uma estrutura física de duas salas, dois banheiros, uma cantina, uma secretaria. A partir de uma discussão coletiva em que a comunidade por ter muito presente a religiosidade como marco da organização das famílias, homenageou um dos seus santos de devoção, denominando a escola São Francisco.

A natureza desta escola é pública, vinculada à rede municipal de ensino, abrangendo os Assentamentos: Santana, Orange, Bargado, Tira-teima, Cachoeirinha, Guritiba, Vila Isabel, Vista Alegre, Paulo Freire, Margarida Alves e as comunidades circunvisinhas: Santana dos Domingos, João Lopes, Parasempre, Alegre, Socó, Sítio Curatis, Ipuzinho, Taboa, São Francisco e Piedade, Barreiros, Livramento, Jacinto Oitis dos Jorges, Espírito Santo; chegando a atender uma média anual de 300 educandos e educandas com a meta a ser atingida de 1.500 educandos e educandas.

O relacionamento da escola com a comunidade acontece através das discussões e encaminhamentos na resolução dos problemas que surgem nas

comunidades e assentamentos, com a comunidade escolar local, desde a elaboração e socialização dos projetos, nos eventos políticos, no caráter social e cívico, tendo assim uma interação de ambas as partes.

Na nossa escola buscamos incentivar o amor, o companheirismo e as relações de amizade de respeito individual e coletivo e a interação dentro e fora da escola, com os sujeitos que dela participam.

Temos a Educação Jovens e Adultos (EJA), atendida pelo Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A Educação Profissional funciona através do CRID (Centro Rural de Inclusão Digital), em parceria com a UFC, INCRA e BNB. Todos os professores do assentamento têm nível superior e alguns são habilitados em áreas específicas, como: (Matemática, Química, Física, Português, Inglês, História e Geografia e uma (01) educadora do Assentamento que participa do curso de especialização em Educação do Campo, pela Universidade Nacional de Brasília (UnB).

A nossa escola tem uma parceria permanente entre educandos/as, professores/as, COPÁGUIA (Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana Ltda), Secretaria de Educação Municipal, CREDE 13, IGREJA, STRs, CPT, MST, INCRA, UFC, BNB, UVA.

Quanto a metodologia aplicada, a escola procura adaptar uma metodologia voltada a realidade local do educando, no meio rural onde o mesmo convive. Adaptando assim, os princípios filosóficos do MST juntamente com sua metodologia. Ainda dando ênfase a metodologia da escola São Francisco do Assentamento Santana, a mesma de além de trabalhar um pouco a realidade local do meio rural, a mesma ainda não trabalha totalmente a realidade na sua totalidade, ou seja, a escola ainda é imposta a reger a metodologia adotada pela a Secretaria de Educação Municipal de município.

Correlação as dificuldades encontradas atualmente pela a escola são: infra-

estrutura inadequada corresponde o número de alunos que a mesma atende, como: (espaço físico, materiais didáticos, merenda escolar, quadra poliesportiva, que possa proporcionar o exercício e o desenvolvimento de atividades tais como educação física, modalidades esportivas tais como futsal, basketball, volleyball, dança, teatro e outros).

A metodologia deste projeto tem a finalidade de desenvolver uma educação do e no campo. Porque no campo? porque a população do meio rural tem o direito de usufruir de uma proposta de educação situada a lugar onde na qual os mesmos convivem diariamente, evitando o seu deslocamento para fora zona rural onde estes habitam.

Porque do campo? porque o meio rural tem o direito de desfrutar de uma proposta de educação, voltada a sua cultura, ao seu trabalho, a sua convivência familiar, ao seu modelo de educação religiosa, ou seja, voltado a sua realidade cotidiana.

Em suma, a comunidade de Santana estar cada vez mais forte, firme e unida na luta, em prol de mais conquistas que venham beneficiar a comunidade como um todo. Ou seja, não só a comunidade, mas as demais comunidades circunvizinhas.

OBSERVAÇÃO: O maior desafio do assentamento Santana é implantar um modelo de educação onde a sua escola possa possuir a sua própria identidade. Ou seja, que a mesma atualmente não possui. A escola para funcionar precisa ser anexada as escolas municipais do nosso município.

Acreditamos que a união faz a força, e através desta força é que juntos vamos lutar em prol da aplicação da nossa própria metodologia e da própria construção da identidade da nossa escola.

Descrição dos elementos

Fontes pesquisadas na internet, pelos participantes do CCV:

- Artigo “Escola Rural: um sonho a ser conquistado”, de Ana Maria de Oliveira Lopes e Eudson de Castro Ferreira, da Unesco/MT.
- Artigo “Escola Rural Ativa”, de Rosângela Tenório de Carvalho, da UFPE.
- Texto “Escola Rural Dendê da Serra” (sul da Bahia), em www.dendeserra.org.br
- Textos e notícias diversas.

Idéias iniciais para a ação

Baseado no que pesquisamos; Experiências de escolas, o ponto inicial é a união e a força de vontade de toda a comunidade, para fazermos o projeto daquilo que queremos e como queremos, então decidimos procurar ajuda para fazermos novo projeto. Quem quiser nos ajudar estamos a espera e toda comunidade agradece, isso não significa que desistiremos de procurar o outro projeto, vamos continuar procurando, até mesmo por que esse projeto já se encontrava aprovado, só sabemos que o sr. Arnor ajudou o arquiteto que faleceu, estamos procurando o nome do mesmo para ver se encontramos alguma coisa.

ANEXO 4: O DIÁLOGO NOS FÓRUNS

Anexo 4a - Fórum “Clique aqui para começar!”

Mensagens

Figura

Sábado,
15/01/2005,
11:15:20

Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

Vamos começar nossa conversa? Para começarmos, gostaria que vocês fizessem o seguinte:

1) Copiem este endereço no navegador internet de vocês:

www.multimeios.ufc.br/~cridonline

2) Depois de observarem bem a figura que vocês vão ver lá, voltem aqui neste fórum e procurem dizer tudo o que vocês estão vendo na figura. Descrevam todos os detalhes!

Dica: vocês podem abrir outra janela do navegador, para não sair do Teleduc.

Espero vocês aqui de volta!

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Figura

Sábado,
15/01/2005,
12:20:58

Tânia Pinheiro

Com a ajuda do Prof. Hermínio, acabamos de melhorar o link: agora também funciona sem o "~".

www.multimeios.ufc.br/cridonline é suficiente.

Tânia

Re: Re: Figura

Segunda,

17/01/2005,
20:09:51

Maria Araujo Santos

Professor Lincoln eu acho que a figura tem muito haver com a nossa escola . Observei aquela turma de gente em direção ao tópicos da serra, todos com um só objetivo. Nós que fazemos a escola de Santana, também estamos juntos e firme para esta conquista de podermos participar deste projeto. Que tanto sonhamos.

Re: Re: Figura

Sábado,
22/01/2005,
21:48:34

Lucineide

gostei muito de observar a figura pude perceber que havia umas filas caminhando em rumo a montanha e que lá em cima parecia muito lindo. Acredito que relacionando com o tema do círculo de cultura é uma caminhada que se todos trabalharmos juntos vamos conseguir alcançar nossos objetivos que é a Ampliação da escola 'se nós lutarmos vamos conseguir so não podemos é ficar parados.

Re: Re: Re: Figura

Domingo,
23/01/2005,
17:21:27

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Lucineide!

Exatamente. Não podemos é ficar parados. E é justamente o que um Círculo de Cultura Virtual como este pretende. Mover as pessoas.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Figura

Domingo,
16/01/2005,
13:59:55

Alyne

tem muita coisas ã sei explica.

Re: Figura

Domingo,
16/01/2005,
15:53:00

Tereza Cristina Dos Santos Damasceno

estou vendo um computador, uma cara de índio, um telescópio, uma borboleta, uma folha, um globo, uns parafusos, uma lua, uma vara de pesca, uma montanha e muitas pessoas, um homem olhando para as estrelas, e outras coisas que eu não sei o que é. tchau e muitos beijos no seu coração. ass: cris

Re: Figura

Segunda,
17/01/2005,
16:52:44

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Entendi que são muitas pessoas em busca de um só objetivo, subir na montanha e observar as belezas do universo. Pude perceber que tem muitos objetos no espaço como: computador, globo, borboleta, interrogação, máscara, a lua, luneta, folha e várias pessoas buscando algo juntas, unidas, com dificuldades, claro, mas, sabemos que as dificuldades nos ensinam e nos engrandecem em nossa caminhada.

Re: Re: Figura

Terça,
18/01/2005,
10:19:47

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

É, eu também percebi que a coisa está difícil. Tem um telescópio só para um monte de gente que quer olhar as maravilhas. Você vê semelhança nisso com a situação atual da escola de Santana?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: Figura

Terça,
18/01/2005,
12:12:44

José Aclisio Pereira Dos Santos

Entendi que são muitas pessoas em busca de um só objetivo, subir na montanha e observar as belezas do universo. É Pode perceber que tem muitos objetos. como=computador, um globo, uma borboleta, uma cara de índio, uma folha, e muitas pessoas em busca de alguma coisa. etc

Re: Figura

Terça,
18/01/2005,
11:59:28

José Aclisio Pereira Dos Santos

O que veí na figura foi um computador, telescópio, um monte de pessoas, uma folha, uma cara de índio, um globo, é uma borboleta etc.

Re: Re: Figura

Quarta,
19/01/2005,
08:58:45

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Aclisio!

Agora me diz uma coisa: qual a comparação que você faz entre a figura e a ampliação da escola de Santana?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Resposta para prof:lincoln

Sexta,
21/01/2005,
19:40:48

José Aclisio Pereira Dos Santos

eles estão em busca de seus objetivos procurando sempre crescer, mais de uma forma igualitária. E nós também estamos correndo atrás de nossos objetivos que é a ampliação de nossa escola.
abraços do José Aclisio

Re: Resposta para prof:lincoln

Sexta,
21/01/2005,
20:45:11

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Aclisio!

Exatamente. A busca por objetivos tem que ser coletiva. Você já visitou o fórum sobre histórias? Tem muita coisa interessante sobre objetivos coletivos sendo contada por lá!

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Figura

Terça,
18/01/2005,
12:02:42

Creuliane Ferreira Fernandes

Olá professor,eu estou vendo varias pessoas subindo em uma montanha e no topo um garoto observando as figuras no ar.Tas como o globo,computador,mascara,folha etc,e todas as outras pessoa esperando a sua vez.Conclusão deu para observar como é importanta trabalharmos em conjunto em busca dos nossos objetivos.

Re: Re: Figura

Quarta,
19/01/2005,
08:57:27

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Creuliane!

Será que todo mundo vai ter vez para ver aquelas coisas tão bonitas? Qual a comparação que você faz entre a figura e a ampliação da escola São Francisco?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Figura

Quinta,
10/02/2005,
20:21:02

Nete Dos Santos

Bom o que vir na figura, achei interessante e se comparar-mos com a nossa realidade é um pouco parecido ou com o tema que estamos trabalhando, ha muitas pessoas caminhando em direção a uma mantanha,um computador, um globo e outros objetos.Bom as pessoas subindo a montanha, significa que na vida, ha muitos degraus que devemos subir e não podemos esmoreser diante dos obstaculos e sim levantar-mos a cabeça e continuar-mos a luta...

Re: Re: Figura

Sexta,
11/02/2005,
17:36:58

Fernando Lincoln Mattos

Pois é, Nete,

Olhar para cima, para o céu; olhar para baixo, para os degraus.

Um abraço do

Fernando Lincoln

ola

Sábado,
184

15/01/2005,
20:37:37

Ana Lucia Pereira Fernandes

tem um computador um coiza que eu nao sei o nome ficar la no
espaco uma folha uma borboleta eu a cho que uma torneira e
um coiza que nao se o nome mais e tipo um clobo e uma
mascara e muitas pessoas supindo uma muntanha e um homem
em sima tem um computador um coiza que eu nao sei o nome
ficar la no espaco uma folha uma borboleta eu a cho que uma
torneira e um coiza que nao se o nome mais e tipo um

Re: ola

Domingo,
16/01/2005,
09:59:45

Fernando Lincoln Mattos

Oi!

Ótima a sua descrição, Ana Lúcia. Alguma pessoa viu algo mais
que a Ana Lúcia não viu ou ela já descreveu tudo o que tem na
figura?

Um abraço do

Lincoln

Oque vi nas figuras

Domingo,
16/01/2005,
15:56:54

Edilvapereira

Para mim as figura mostram que é através da união, do amor,
da solidariedade que podemos vencer nossas dificuldades.
Foi o que deu pra entender desse pequeno cineminha.

Re: Oque vi nas figuras

Segunda,
17/01/2005,
14:46:28

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Edilva!

Para refletirmos sobre uma situação como esta (Ampliação da
Escola) precisamos pensar sobre o mundo em que vivemos.
Santana não está separada do mundo. Esta figura que vocês
estão vendo fala muito sobre o mundo, não?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: Oque vi nas figuras

Segunda,
17/01/2005,
17:27:50

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Concordo, têm muita coisa envolvida.
Comparando com nossos objetivos para conseguirmos a
ampliação de nossa escola precisamos da ajuda de muita gente
e buscarmos com fé e união.
Zilda.

Re: Re: Re: Oque vi nas figuras

Terça,
18/01/2005,
10:05:27

Fernando Lincoln Mattos

Isso, Zilda. Eu concordo com você. Mas, para você quais são
esses objetivos com a ampliação da escola?

Um abraço do

Fernando Lincoln

**Re: Re: Re: Re: Oque vi nas
figuras**

Sexta,
21/01/2005,
14:38:31

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Oi Fernando,
Nossos principais objetivos é oferecer aos nossos alunos um
espaço adequado para que aconteça de fato uma educação de
qualidade para todos, com igualdade. Acolher a comunidade
com harmonia em nossos eventos culturais e quando chegar
alguém para visitar nossa escola, não termos vergonha de
mostrar...

**Re: Re: Re: Re: Re: Oque vi nas
figuras**

Sexta,
21/01/2005,
20:48:46

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Entendi. Olha, acho que você tem muito a nos ensinar naquele
fórum sobre a história da escola São Francisco e sobre outras
histórias de escolas. São histórias de objetivos coletivos sendo
atingidos, mas são histórias de quem deseja mais qualidade,

atingir um patamar cada vez melhor, e, como você diz muito bem, com igualdade.

Um grande abraço e nos encontramos por lá!

Fernando Lincoln

Éh

Quarta,
19/01/2005,
16:31:39

José Aclisio Pereira Dos Santos

Concordo com voçe zilda se queremos a ampliação de nossa escola teremos que trabalha juntos.
um abraço do zéaclisio!!!

O que vi na figura.

Segunda,
17/01/2005,
11:25:33

Eurilene Santos

um monte de gente subindo uma montanha e lá no topo tem um garoto com um telescópio observando os objetos que estão no ar tais como: Borboleta, globo, computador, folha, mascara, etc.... pelo oque vi na figura deu para perceber que ela quer mostrar que para conseguir nossos objetivos não precisa passar por cima de ninguem mais agir de outra forma ou seja coletivamente um ajudando o outro e assim com certeza vamos conseguir vencer todos os obstaculos que estiverem em nossos caminhos. E o circulo de cultura exige de nós essa coletividade e ao mesmo tempo responsabilidade. É compara com uma casa para não cair tem que ter um bom alicerse.

Re: O que vi na figura.

Segunda,
17/01/2005,
14:43:11

Fernando Lincoln Mattos

Interessante, Eurilene. Eu não tinha observado desta forma que você. O sentido de coletividade, relamente, é muito importante.

Agora eu queria lhe perguntar outra coisa: o que você acha que a figura tem a ver com o nosso assunto do círculo de cultura virtual, que é a ampliação da escola de Santana? Ou será que não tem nada a ver?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: É isso mesmo

Quarta,
19/01/2005,
16:52:44

José Aclisio Pereira Dos Santos

Estou com voçe professo lincoln. se queremos coletividade teremos que trabalha juntos se não trabalhamos juntos não teremos coletividade.

(A fé faz a força)
um abraço do zéaclisio!

A figura

Segunda,
17/01/2005,
11:32:41

Patrícia Félix Duarte

Na figura eu vejo pessoas subindo na montanha para ver através da luneta, pelo jeito todos podem passar por lá e verem o que existe no céu!

Re: A figura

Segunda,
17/01/2005,
14:45:18

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Patrícia!

Será que todos podem subir até a montanha? Por que você acha isso?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: A figura

Terça,
18/01/2005,
11:13:18

Patrícia Félix Duarte

Oi Lincon,

Ao ver a imagem, pensei na que relação teria com a Escola e daí imaginei uma situação em que todos tivessem acesso. No caso da figura, vi que "todos" (realmente não pensei se todos poderiam subir) subiam e podiam utilizar a luneta e tinham a liberdade de visualização... Fazendo um paralelo com a escola, pensei uma instituição IDEAL, onde TODOS têm acesso à educação.

Se trouxermos para a realidade, creio que nem todos têm esse acesso, então nem todos podem subir a montanha... por diversos motivos, que podem ser físicos, motivacionais, etc...

Um abraço!
Patrícia Félix

Re: Re: Re: A figura

Quarta,
19/01/2005,
08:55:15

Fernando Lincoln Mattos

Pois é, Patrícia,

Eu também penso como você. Nem todos têm acesso à educação. Será por isso que a ampliação da escola São Francisco é tão importante?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: Re: Re: A figura

Quarta,
19/01/2005,
10:48:18

Patrícia Félix Duarte

Sem dúvida Lincoln! Essas discussões devem ser constantes dentro das instituições, pois muito além dos planejamentos devem estar as ações que viabilizem esse acesso.

No caso da nossa discussão então, é muito importante para que as idéias possam chegar à concretização e acho que esse momento é o primeiro passo para atingir esse objetivo.

No que diz respeito ao acesso à educação, é necessário conhecer bem o "público alvo", ou seja, a quem essa educação vai servir?

Mas outra coisa é também importante: esse "público alvo" deve se sentir co-produtores dessa organização.

Beijos!
Patrícia Félix

Imaginação

Segunda,
17/01/2005,
17:05:14

Antoniaferreirafernandes

Olhei para o desenho e observei varias coisas como globo, mascara, folha, borboleta, mangueira, lua, aparelho, estrelas, e principalmente uma pessoa no alto da montanha e varias pessoas subindo penso que estão em busca do mesmo objetivo. porque o companherismos a coletividade e a união é essencial para aqueles que lutam por seus ideais. acredito que o conhecimento é tão imenso quanto o universo e só vai alem aqueless que tem muita curiosidade de descobrir algo novo.

Re: Imaginação

Segunda,
17/01/2005,
17:49:10
Jose Filho

isso mesmo Neide,
todos estamos em busca de novos conhecimentos.....

Re: Imaginação

Terça,
18/01/2005,
10:09:36

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Neide!

Eu concordo com você. A união é essencial para lutar pelos ideais. Isto quer dizer que todos aqueles que tentarem vão conseguir chegar ao topo da montanha?

Um abraço para você.

Fernando Lincoln

Re: Imaginação

Quarta,
19/01/2005,
12:04:57

Ana Cláudia

Acho que as coisas como globo, mascara, etc. são representações dos pensamentos do observador do telescópio. Para mim quando cada uma das pessoas que estão subindo a montanha chagarem ao telescópio, vão ter outros pensamentos, vai surgir outras figuras.

Mas não cheguei a uma conclusão por que esse observador tem esses pensamentos quando vê o telescópio.

Ana Cláudia

O que vi na figura!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Terça,
18/01/2005,

09:16:22
Eurilene Santos

O que tinha na figura era um monte de gente subindo em uma montanha, e lá no topo um garoto com um telescópio observando as figuras que tinha no ar. Tais como: Borboleta, folha, computador, globo, máscara etc....
Deu para perceber o quanto é importante trabalharmos em conjunto ou seja coletivamente, porque só assim conseguiremos atingir nossos objetivos. E no círculo de cultura é necessário que todos tenham um espírito coletivo e só assim vamos conseguir realizar nosso objetivo que é a ampliação da nossa escola.

**Re: O que vi na
figura!!!!!!!!!!!!!!!**

Terça,
18/01/2005,
10:15:20

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Eurilene!

Eu também acredito que com espírito coletivo a gente pode chegar lá. Aí eu te pergunto: as pessoas que estão tentando subir no morro estão com espírito coletivo?

Um abraço do

Fernando Lincoln

resposta para lincon....

Terça,
18/01/2005,
09:28:01

Eurilene Santos

Tem tudo haver com o círculo de cultura virtual por que eles estão indo em busca de seus objetivos procurando sempre crescer mais de uma forma igualitária. E nós também estamos correndo atrás de nossos objetivos que é a ampliação de nossa escola e para que isso dê bons frutos temos que trabalhar coletivamente, E é isso que estamos fazendo trabalhando juntos nós de santana juntamente com vocês.
Um abraço!!!!!!!!!!!!!!!

COLETIVIDADE E OBJETIVOS

Terça,
18/01/2005,
10:03:55

Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

Deixa eu ver se estou entendendo... Até agora vocês falaram de vários objetos no céu, do garoto olhando para eles, das

pessoas...

Mas falaram bastante, também, de coletividade. Tem um monte de gente querendo subir no morro, provavelmente para ver as mesmas coisas do garoto.

Vocês falaram também de objetivos. Que precisamos ter objetivos claros na vida.

Coletividade e objetivos. Precisamos fazer as coisas junto. Qual é o nosso objetivo, com a ampliação da escola? O que queremos alcançar?

Um abraço do

Fernando Lincoln

**Re: COLETIVIDADE E
OBJETIVOS**

Terça,
18/01/2005,
20:02:37
Jose Filho

Olá Professor Lincoln,
extamente queremos alcançar nossos objetivos,e pra isso
precisa da coletividade de todos com dizer.
" A união faz a Força"
Abraço de Zé filho...

**Re: Re: COLETIVIDADE E
OBJETIVOS**

Quarta,
19/01/2005,
08:52:55

Fernando Lincoln Mattos

Mensagem
Oi, Zé Filho!

Pois é, queremos alcançar nossos objetivos, coletivamente. Mas o que desejamos com o objetivo de ampliação da escola? Para que desejamos ampliar a escola? Por que isto vai ser bom?

Um abraço do

Lincoln

Re: COLETIVIDADE E

Quarta,

OBJETIVOS

19/01/2005,
16:25:11

José Aclisio Pereira Dos Santos

Mandou bem professo lincoln se queremos coletividade teremos
que trabalha juntos.
abraços do amigo aclisio!!!

**Re: COLETIVIDADE E
OBJETIVOS...**

Quarta,
19/01/2005,
17:15:32

José Aclisio Pereira Dos Santos

O nosso objetivo é comseque a ampliação dá escola, para que
todos os alunos possam estudar num local adequado.
abraços do zéaclisio

**Re: COLETIVIDADE E
OBJETIVOS**

Quinta,
20/01/2005,
16:41:23

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

oi, gente!
Queremos alcançar várias coisas, uma delas e poder oferecer
aos nossos filhos um espaço adequado para estudar e
desenvolver-se enquanto ser humano, enquanto profissional.
Sabemos que todos tem direito estudar,mas, para que isso
aconteça é preciso vários elos que se interligam um ao outro por
exemplo: merenda escolar de qualidade,professores preparados
e um ambiente, onde todos sintam-se a vontade com harmonia,
onde o educando possa está sempre com alegria e vontade de
aprender sempre mais.
Saúde a todos e feliz 2005!
Zilda.

**Re: Re: COLETIVIDADE E
OBJETIVOS**

Quinta,
20/01/2005,
18:01:12

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Eu também penso exatamente como você! Seria importante que
o pessoal aproveitasse esta sua mensagem e colocasse aqui o
que eles pensam disso que você escreveu.

Gostaria também que você e todo o pessoal participassem de
uma outra etapa desta grande reunião que é o nosso Círculo de
Cultura Virtual. Abri um outro fórum para isso. Até lá!

Um abraço do

Fernando Lincoln

**Re: Re: Re: COLETIVIDADE E
OBJETIVOS**

Sexta,
21/01/2005,
14:44:18

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Todos ficam empolgado quando são valorizados, não é verdade?

Ouvir o outro é fundamental para sabermos o que pensam, seus sonhos e quem sabe até possibilitar a realização destes quem sabe!!

Um abraço á todos,
Zilda.

**Re: Re: Re: Re: COLETIVIDADE
E OBJETIVOS**

Sexta,
21/01/2005,
15:24:17

Regina Santos Young

Achei muito legal o seu pensamento Zilda, também penso assim, todos nós temos algo de bom para oferecer aos outros e conhecimentos diferentes e importantes para construirmos um futuro melhor, por isso devemos todos contribuir com nossas idéias e opiniões.

Atá mais!
Regina

figura

Quarta,
19/01/2005,
11:07:45

Regina

mostra um pouco de cultura .e de vontade de quere ir longe.
mostra pessoas corendo atràs dos seus sonhos.

Re: figura

Quarta,
19/01/2005,
18:16:55

Fernando Lincoln Mattos

Isso, Regina!

Talvez seja esta uma das relações que a gente vê da figura com a escola de Santana. Por que a escola São Francisco precisa ser ampliada?

Um abraço do

Fernando Lincoln

**resposta para o professor
lincon.**

Quarta,
19/01/2005,
11:31:12

Eurilene Santos

As pessoas estão com um espírito coletivo sim e ao mesmo tempo com espírito de igualdade esperando chegar a sua vez de observar os objetos que tem no ar. É isso que nós estamos fazendo tentando arranjar meios de ampliar a nossa escola. e aí você pergunta se vai ser bom a ampliação de nossa escola. com certeza isso vai ser bom por não temos uma escola adequada para todos os alunos. Porque tem gente que estudam em garagem e outros locais não adequado.

Um abraço..

**Re: resposta para o professor
lincon.**

Quarta,
19/01/2005,
18:41:53

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Eurilene!

As pessoas que estudam em garagem são também de Santana? Explica melhor.

Um abraço do

Fernando Lincoln

**Re: resposta para o professor
lincon.**

Quinta,
20/01/2005,
11:23:24

Ana Cláudia

Oi, Eurilene!

Pelo que entendi, existe uma sala de aula funcionando numa garagem. Estive em Santana e realmente presenciei.

Para tirar as pessoas que estudam na garagem e colocá-las na escola tem-se que providenciar um espaço. Não é?

Por que não foi providenciado esse espaço? Quem providencia?
E você pode fazer alguma coisa para tirar esses alunos da garagem e levá-los para a Escola?

Ana Cláudia

Coletividade...

Quarta,
19/01/2005,
16:57:11
Jose Filho

para nós alcançar nossos objetivos teremos que ter Coletividade
como eu já disse " a União faz a Força"
Um Grande Abraço de Zé Filho.

Re: coletividade

Quarta,
19/01/2005,
17:07:44

José Aclisio Pereira Dos Santos

É muito importante termos coletividade se temos coletividade.
não dá para trabalha. por que e dela que surji novas endeias,
em tão é muito importante termos coletividade é trabalha
juntos.
joséaclisio

Re: Re: coletividade

Quarta,
19/01/2005,
18:18:16

Fernando Lincoln Mattos

Oi, José Aclisio!

É isso. Sabemos que juntos podemos atingir nossos objetivos.
Mas agora eu te pergunto: por que a escola São Francisco
precisa ser ampliada?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Respota para lincoln....

Sexta,
21/01/2005,
19:54:12

José Aclisio Pereira Dos Santos

Por que o espaço físsico não satisfais o numero de alunos que
aescola atende.
abraços do

Re: Respota para lincoln....

Sexta,
21/01/2005,
20:51:51

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Aclisio!

Seria uma ampliação apenas física? Eu acho que também é necessário ampliar idéias. Veja no fórum sobre histórias como tem muitas idéias interessantes sendo colocadas!

Um abraço do

Fernando Lincoln

o brigado

Quarta,
19/01/2005,
17:48:21

Tereza Cristina Dos Santos Damasceno

oi lincon e tania obrigada por ter colocado essa figura para nós observa só assim colocamos nossa cabeça para pensa e ter novas ideias acho que foi uma boa ideia valeu.

Re: o brigado

Quarta,
19/01/2005,
18:15:18

Fernando Lincoln Mattos

Legal, Tereza. A figura é relamente interessante. Agora é importante pensarmos o que a figura nos diz quanto ao tema de nosso Círculo de Cultura Virtual: por que que será que a escola São Francisco precisa ser ampliada?

figura

Quinta,
20/01/2005,
12:06:31

Valderlandia Oliveira Dos Santantos

Para mim as figura mostram que é através do amor , amizade que podemos vencer nossas dificuldades.

coletividade...

Quinta,
20/01/2005,
12:18:59

José Aclisio Pereira Dos Santos

Oi pessoal é muito em portante termos (coletividade) porque? porque é com ela que trabalhamos juntos é e por isso que hoje, estamos a que...
ABRAÇOS DO ACLISIO

Re: coletividade...

Quinta,
20/01/2005,
16:48:32

197

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Aclísio, que bom que você acha a coletividade importante. É isso aí também aposto na coletividade e acho que vamos conseguir, mas, temos que nos unir sempre, só com união conseguiremos alcançar nossos objetivos, não é verdade? Muita PAZ!!!!
Zilda.

Re: Re: coletividade...

Quinta,
20/01/2005,
18:03:23

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Aclísio e Zilda!

Eu também penso que a coletividade é muito importante. E precisamos também sermos capazes de transformar esta coletividade de ações. Acho que é por aí. Vocês concordou comigo?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: Re: coletividade...

Sexta,
21/01/2005,
14:54:50

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Aclísio acho que não podemos deixar de concordar, imaginemos então um roçado bem grande, cheio de milho e feijão, porém cheio de matos, se não limparmos irá atrapalhar o desenvolvimento das plantações. Só uma pessoa não vai dar conta de limpá-lo a tempo.

Agora imaginem esse roçado grande cheio de matos,mas, com muitas pessoas limpando espalhados por todo o roçado todos com o objetivo de limpá-lo. Que animação!!! que lindos grãos que vamos colher!!

Re: Re: Re: Re: coletividade...

Sexta,
21/01/2005,
20:55:21

Fernando Lincoln Mattos

Exatamente, Zilda. Você falou uma coisa muito importante: a ação coletiva. No exemplo que você deu: de nada adianta ficar só olhando o mato no meio do milho e do feijão, ficarmos falando que precisamos retirar o mato e não agirmos para fazer isso.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Concordo....

Sexta,
21/01/2005,
19:58:40

José Aclisio Pereira Dos Santos

Concordo sim professor lincoln por que e muito em portante
mesmo.
abraços do josé aclisio

oi pessoal

Quinta,
20/01/2005,
12:59:51

Regina

eu acho que se trabalharmos em coletivo nós vamos conseguir
uma ampliação na escola então vamos trabalhar juntos.

Re: oi pessoal

Quinta,
20/01/2005,
18:04:48

Fernando Lincoln Mattos

Exatamente, Regina. Pensar e agir juntos = trabalhar juntos.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Debate

Quinta,
20/01/2005,
13:59:39

Maria José Ferreira De Sousa

Oi Fernando Lincoln!

Observando a figura percebi que todos que estão subindo estão
indo por caminhos diferentes, mais com o mesmo objetivo de se
encontrar no mesmo lugar para ver o mundo lá do alto por
telescópios, para vê várias coisas que ainda não tinha
conseguido ver. Compreendi que todos devem estar unidos e
organizados para juntos construirmos a ampliação da escola de
Santana.

Lincoln não esqueci você ainda estou lembrando de suas piadas
dizendo que seu nome serve de comidas.

Um abraço.

Maria José

Re: Debate

Quinta,
20/01/2005,
16:53:08

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Maria, como vai?
achei muito interessate isso que você colocou, pena que não
tive a oportunidade de conhecer o professor Fernando. Mas, o
nome servir de comida? hummm! curioso!!???!
Zilda.
Um abraço á todos.

Re: Re: Debate

Quinta,
20/01/2005,
18:08:15

Fernando Lincoln Mattos

Peraí, peraí, deixa eu explicar...

É que meu nome completo é Fernando Lincoln Carneiro Leão
Mattos. Quem come matos? Carneiro. Quem come carneiro?
Leão. E eu tenho que matar um leão por dia nessa vida
danada...

Entendeu agora, Zilda?

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: Re: Debate

Sexta,
21/01/2005,
15:00:22

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Ah, tá fiquei curosa! Engraçada esta história, lembrei do meu
primeiro dia de aula de um curso que comecei de
psicopedagogia, era exatamente para contar a história do nome
da gente. Ah, eu com esta hostória, tinha arrasado hehehe!

Re: Debate

Quinta,
20/01/2005,
18:11:33

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Maria José!

Que bom que você ainda lembra de mim! Acho que sua
mensagem diz de maneira bem clara uma espécie de resumo
de tudo o que discutimos aqui até agora: caminhos diferentes,

mas o mesmo objetivo. E união e organização para a ampliação da escola São Francisco.

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Re:Figura

Quinta,
20/01/2005,
17:15:13

Leivanete Ferreira De Sousa

estou vendo um computador, uma cara de índio, um telescópio, uma borboleta, uma folha, um globo, uns parafusos, uma lua, uma vara de pesca, uma montanha e muitas pessoas, um homem olhando para as estrelas.

tchal

Re: Re:Figura

Quinta,
20/01/2005,
18:12:48

Fernando Lincoln Mattos

Isso, Leivanete!

E o que a figura tem a ver com a ampliação da escola de Santana?

Um abraço para você.

Fernando Lincoln

unidos venceremos

Sexta,
21/01/2005,
13:03:59

Antoniaferreirafernandes

A escola São Francisco é fruto de uma intensa luta dos trabalhadores e trabalhadoras para permanecerem no campo após a conquista da terra. A luta por terra para trabalhar sempre esteve vinculada a luta por escola e por melhores condições de vida para os sujeitos do campo do assentamento Santana. É neste contexto que conquistamos a escola. Nossa escola foi fundada no dia 20 de Dezembro de 1988 tendo uma estrutura física de duas salas de aula, dois banheiros, uma cantina, uma secretaria. hoje é atendido os educandos do assentamento Santana e as comunidades circunvizinhanças numa média de 300 educando, é uma grande dificuldade porque a estrutura que

temos não atendo as necessidades. funciona sales de aula em caragem, pequenos predios da Copágua. em 2001 fizemos um projeto para ampliação da escola foi aprovado, o engenheiro veio fez a planta fez todo orçamento e tudo estava pronto para ser realizado a construção, mas infelizmente o engenheiro levou um acidente e morreu e tudo ficou em sonho. hoje estamos lutando pela a educação do/ no campo e a construção de um colegio para atender os aneios do próprio assentamento Santana e das comunidades vizinhas.

Re: unidos venceremos

Sexta,
21/01/2005,
20:59:54

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Neide!

Esta história que você contou é muito importante! Por favor, coloque-a lá no fórum sobre História, tá? Lá poderemos discuti-la melhor!

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Escola São Francisco

Sexta,
21/01/2005,
13:37:22

Maria Araujo Santos

Nossa luta por uma escola de qualidade para todos é um sonho de todos. Precisamos de mais cursos profissionais, de um colégio bem equipado, onde toda a comunidade sintam -se a vontade. Já tivemos várias conquistas e esperamos te-los outras.

Re: Escola São Francisco

Sexta,
21/01/2005,
15:28:09

Regina Santos Young

Tudo que conquistamos nessa vida começa em nossa cabeça, com nossos sonhos e dependem de nós para que se tornem realidade, não é mesmo? Por isso devemos discutir e pensar em idéias que podem fazer do sonho uma realidade.

um abraço a todos,
Regina

Re:Figura.

Sábado,
22/01/2005,
13:32:39
Gizele

Eu vir muitas pessoas juntas tentando ver alguma coisa, eu imagino que seja tentando resolver algum problema da mesma forma nós estamos tentando encontra uma solução para anpliação da escola.

Re: Re:Figura.

Sábado,
22/01/2005,
17:48:52
Fernando Lincoln Mattos

Oi, Gizele!

Exatamente. A solução parece ser coletiva, não em outro jeito. Você já visitou o fórum sobre as histórias?

Grande abraço do

Fernando Lincoln

resposta para lincon.

Domingo,
23/01/2005,
12:17:37
Eurilene Santos

Professor lincon é o seguinte esses alunos que estudam em garagem alguns são de santana e outros dos lugares vizinhos. E isso está acontecendo devido o espaço porque o colégio só tem duas salas e na mesma funcionam duas turmas 6ª e 7ª e as outras por não ter um local adquado como já tinha dito funcionam em locais tais como:Igreja,garagem e posto.por isso a importâcia da ampliação da escola de santana para que isso não possa acontecer.

Re: resposta para lincon.

Domingo,
23/01/2005,
17:23:46
Fernando Lincoln Mattos

Oi, Eurilene!

Exatamente. A ampliação da escola viria justamente resolver este tipo de problema. No outro fórum estamos debatendo como é que o problema se formou. Dê um pulinho por lá, OK?

Um abraço do

Fernando Lincoln

muito bom

Terça,
01/02/2005,
17:38:33

Tereza Cristina Dos Santos Damasceno

gente estou muito feliz de esta de volta não pude min conectar
mais sedo mais estou aqui de volta :-* significa beijos

Qual nossa tarefa?

Quinta,
10/02/2005,
18:08:49

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Oi, pessoal tudo bem?

Gostaria de saber como os grupos devem trabalhar, pois
estamos anciosos para trabalharmos em grupos. Seria uma
metodologia diferente? como?

Abraço á todos!!!

Zilda.

Re: Qual nossa tarefa?

Sexta,
11/02/2005,
17:43:31

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Nós aqui também estamos loucos para retomar o trabalho,
agora nos grupos. Mas ficamos um pouco receosos, porque
pouca gente estava acessando o TelEduc nos últimos dias. Daí
achamos melhor esperarmos pela próxima semana, quando a
Tânia vai estar aí e conversar diretamente com vocês. Mas se
você e o pessoal toparem recomeçar logo, a gente recomeça,
não tem problema nenhum.

A metodologia muda, sim. Agora vamos trabalhar em grupos.
Tínhamos pedido para vocês montarem os grupos, mas não
houve resposta. Acho que foi naquela época dos computadores
desligados e a mensagem se perdeu. Daí fizemos os grupos
nós mesmos. Mas achamos que é melhor vocês fazerem, não?

Também vamos fazer pesquisas sobre um série de documentos
e formas de conseguir a Ampliação da escola. Tem muita coisa
interessante, sim!

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Grande abraço

Re: Re: Qual nossa tarefa?

Domingo,
13/02/2005,
16:20:53

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Olá Fernando,
Como vai?

Não tem problema nenhum, continuarmos com esses grupos, pois aqui todos dar-se super bem, claro que tem algumas diferenças, porém, quem não é capaz da lhe adr com as diferenças do outro, não é capaz de conviver coletivamente. -

Então, como trabalhamos e vivemos coletivamente não há necessidades de ficar escolhendo. Bom é o que penso!!!

Muita PAZ á todos.

Zilda.

Re: Re: Re: Qual nossa tarefa?

Sexta,
18/02/2005,
16:21:59

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Ótimo! A Tânia já me avisou que todos estão empolgados para recomeçar! E já recomeçou! Confira nos Portfólios dos Grupos, na nova Agenda e no novo Fórum. A ajuda de todos é fundamental! -

Grande abraço e valeu demais pela energia!

Fernando Lincoln

Re: Re:

Quinta,
10/02/2005,
20:14:52

Leivanete Ferreira De Sousa

Eu acho que as pessoas que estão tentando chegar ao topo estão lutando por algum objetivo, na qual elas se construa em cima dele.

Quanto à nossa escola nois também estamos lutando para termos uma reforma, uma educação com mais qualidade, e isso é fruto da coletividade por que todos juntos fazemos a diferença -

bjs!!!!

Re: Re: Re:

Sexta,
11/02/2005,
17:44:47

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Leivanete!

Pois é. Coisa que se consegue com luta é coisa que fica. É conquista. Concordo com você.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Que Legal!

Terça,
15/02/2005,
16:05:34

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Olá pessoal,

É muito gratificante pra gente, que é de Santana podermos está debatendo este tema. As vezes sentimos necessidades de conversarmos sobre algo e não encontramos ninguém, porém nós aqui de Santana estamos tendo o privilégio de conversarmos tal, que, é de muita importância para toda a comunidade.

Zilda.

Re: Que Legal!

Sexta,
18/02/2005,
16:23:47

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Eu também estou gostando muito desta experiência. Estou aprendendo muito com a forma sincera e apaixonada como todos que moram em Santana se organizam e lutam pelos seus direitos. É um exemplo para todos nós, que não moramos aí.

Um abraço do

Fernando Lincoln

frases

Terça,
15/02/2005,
16:17:48

206

Antoniaferreirafernandes

O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos.

PENSAMENTO

Quarta,
16/02/2005,
19:44:31

Edilvapereira

O.sucesso resulta de cem pequenas coisas feitas de forma um pouco melhor. O insucesso, de cem pequenas coisas feitas de forma um pouco pior.
EDILVA

Re: PENSAMENTO

Sexta,
18/02/2005,
16:25:08

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Edilva!

Isso mesmo. Fazer o melhor que pudermos, além de ser nossa obrigação, dá muito mais prazer e alegria.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Respostas para Anaclaudia

Terça,
01/03/2005,
10:34:50

José Aclisio Pereira Dos Santos

Bom Anaclaudia eu e a Flaviana pesquesamos, e o projeto só foi dado a entrada no cred 13 mais não foi dado a prefeitura de Monsenhor Tabosa aguardo respostas.

abraços do aclisio...

Re: Respostas para Anaclaudia

Terça,
01/03/2005,
15:06:00

Ana Cláudia

Aclísio e Flaviana, sabem como podemos dar entrada nesse projeto pela Prefeitura? Vocês sabem qual é o endereço do site da Prefeitura de Monsenhor Tabosa? Pesquisem. Estou pesquisando também.
Ana Cláudia

**Re: Re: Respostas para
Anaclaudia**

Terça,
01/03/2005,
19:30:09

José Aclisio Pereira Dos Santos

não nos tam bem não sabemos mais assim que encontrarmos,
alguma coisa nos mandamos respostas certo.
TIAL....

-

Anexo 4b - Fórum “Combinando responsabilidades...”

Mensagens

Combinando responsabilidades...

Sábado,
08/01/2005,
10:32:46

Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

Antes de iniciarmos nossa reunião de três semanas (o Círculo de Cultura Virtual), é importante combinarmos algumas responsabilidades, para que tudo saia legal.

Gostaríamos de propor três responsabilidades. Elas valem para todos nós, que vamos participar do Círculo de Cultura Virtual. Se alguém não concordar com alguma delas, diga aqui no fórum. Se tiverem mais coisa para acrescentar, digam também. É o seguinte:

- 1) Todo mundo deve participar diariamente do Círculo de Cultura Virtual, ou, pelo menos, dia sim dia não;
- 2) Toda semana (a partir da semana seguinte ao início da reunião) alguém escolhido por vocês deve fazer a "Ficha de Descoberta". Para quem não sabe o que é "Ficha de Descoberta", clique em "Leituras" nas opções aí do lado esquerdo e leia o item "Círculo de Cultura Virtual-CCV: o que é isso?";
- 3) Todos são responsáveis pela presença de todos. Vamos todos procurar sempre quem não estiver participando e saber o que está acontecendo, para tentarmos resolver. No caso de "problemas técnicos", nós da UFC nos comprometemos a ajudar.

Quem quiser sugerir mudanças nestas três combinações, pode sugerir aqui mesmo no fórum, tá?

Um abraço!
Fernando Lincoln

Re: Combinando responsabilidades...

Sexta, 14/01/2005,
14:41:00

Eurilene Santos

Valeu pelo o toque lincon nesse curso vai exigir de todos os participantes o máximo de responsabilidades.e vamos fazer o possivel e o impossivel para que isso aconteça.
bjussssssssss.

Re: Combinando responsabilidades...

Sexta, 14/01/2005,
16:29:48

Leivanete Ferreira De Sousa

OK concordo com vc vamos combinar as RESPONSABILIDADES , sempre está comentando, respondendo as atividades, e dando mais ideias para mudar a rotina.

BEIJOS!!!!
TCHAL

Re: Re: Combinando responsabilidades...

Segunda,
17/01/2005,
19:39:05

Eudes Araújo Santos

very well! a combinação de responsabilidades, cabe a cada um de nós. Tanto como usuário, professor e gestor. Havendo este entendimento em ambas as partes,as atividades poderão serem desenvolvidades com bastante êxito. LIGHT???
kiss my friendes!!!!

Re: Combinando responsabilidades...

Sábado,
15/01/2005,
10:13:38

Tânia Pinheiro

Não estou muito acostumada a vir ao teleduc nos finais de semana, mas vou me esforçar para estar aqui também aos sábados e domingos.

Re: Combinando responsabilidades...

Segunda,
17/01/2005,
15:54:26

Ana Cláudia

Olá! Minha participação será todos os dias, menos nos finais de semana, pois não tenho internet em casa. Como eu gostaria de morar em Santana... e ir ao CRID no

domingo. Mas estarei sempre durante a tarde.
Senti falta de alguém ter se interessado pela ficha de descoberta.
Ana Cláudia

Re: Combinando responsabilidades...

Quinta, 03/02/2005,
16:58:31
Edilvapereira

Valeu, prof. é isso air, faremos o possível para atendermos e aprendermos na medida do possível os trabalhos que estiverem que ser realizados no Círculo de Cultura Virtual-Ampliação da Escola de Santana. -
Um forte abraço.
Edilva.

Sozinho...

Quarta, 12/01/2005,
19:39:34
Fernando Lincoln Mattos

Puxa, estou sozinho por aqui... Ninguém apareceu para comentar a combinação das responsabilidades que coloquei na outra mensagem. -

Fernando Lincoln

Re: Sozinho...

Quinta, 13/01/2005,
19:14:51
Jose Filho

e verdade ninguém apareceu para comentar um pouco.....
gente o teleduc volto!!!!!!!!!!!!!! -

Re: Re: Sozinho...

Quinta, 13/01/2005,
23:01:04
Fernando Lincoln Mattos

Oi, José Filho!

Que bom que você está aqui! Chama o resto do pessoal!
Gostaria de saber o que você achou da proposta que fizemos aí na mensagem anterior do fórum. -

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Sozinho...

Sábado,
15/01/2005,
15:44:16
211

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Não Fernando você não está sozinho, estamos juntos nesta conquista, pois sabemos que uma andorinha só não faz verão, não é verdade?

Aposto na coletividade, acho que tudo fica mais fácil de resolver.

Um grande abraço,
Zilda!!!

Re: Re: Sozinho...

Sábado,
15/01/2005,
22:42:50

Regina Santos Young

Concordo com você Zilda, Estamos juntos nessa conquista. Para que as coisas deem certo depende de cada um de nós, então vamos arregaçar as mangas e ir adiante.

Um abraço a todos,
Regina

Re: Re: Sozinho...

Domingo,
16/01/2005,
10:06:30

Fernando Lincoln Mattos

Valeu, Zilda! Muito obrigado pela força! No outro fórum começamos a discutir uma figura. Aparentemente não tem nada a ver com o tema (ampliação da escola), não é? Mas aos poucos a gente vai relacionar uma coisa à outra, você vai ver.

E é como você diz: este espaço aqui é uma conquista. Com todos participando, a chegaremos a resultados importantes.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Sozinho...

Quinta, 10/02/2005,
18:01:34
Flaviana

Olá pessoal!!! Lincoln você não está sozinho estamos aqui aguardando algum trabalho. A respeito das responsabilidades concordo que são fundamentais para o bom andamento do círculo de cultura virtual - ampliação da Escola .

Re: Sozinho...

Domingo,
13/02/2005,
16:18:40

José Aclisio Pereira Dos Santos

Oi professor lincoln valeu pelo o toque, a gora mesmo estou indo para comenta sobre as responsabilidades!!!
Zéaclisio

Teleduc Voltou!!!!

Sexta, 14/01/2005,
13:44:35
Jose Filho

O Teleduc Gente Esta de Volta Vamos começa, a Comenta e discutir sobre as Responsabilidades...

Re: Teleduc Voltou!!!!

Sexta, 14/01/2005,
16:30:41

Fernando Lincoln Mattos

Oi, José Filho!

Este Círculo de Cultura Virtual está cheio de gente legal, daqui da Multimeios e daí de Santana. Vai ser muito bom. Amanhã tem novidade. Não perca!

Um abraço do

Lincoln

ola gente

Sexta, 14/01/2005,
14:55:28

Tereza Cristina Dos Santos Damasceno

oi gente sabemos que responsabilidade eo mais importamte e vamos todos nos empenhar e fazer tudo o que e para ser feito e nada de esquecer a reponsabilidade.beijos cris.

Re: que bom que o teleduc voltou!!!

Sábado,
15/01/2005,
14:07:14

Jose Filho

e muito legal,o Teleduc e uma forma de aprendizagem,muito legal,onde todos os Gestores vai aprende coisas diferentes..
bjs de Filho....

Re: Re: que bom que o teleduc voltou!!!

Sábado,
15/01/2005,
15:22:55

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Aclisio e José Filho!

O Círculo de Cultura Virtual já começou! Visitem o outro fórum (o que tem a frase "Clique aqui para começar") e participem do debate por lá!

Dois abraços do

Lincoln

Re: oi!!!

Quinta, 10/02/2005,
20:16:37

Ivoneide Santos

É isso ai aclisio não podemos deixar essa oportunidade passar, temos que aproveitar o máximo e não esquecendo das responsabilidades.

Localizando o Projeto!?!

Quarta, 23/02/2005,
17:00:52

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Oi Ana Cládia,
como vai?

Você já está sabendo que estamos com a missão de localizarmos o projeto? Temos que localizá-lo o mais rápido possível.

Queremos sua ajuda!

Abraços,
Zilda.

Frase!!!

Quarta, 23/02/2005,
18:26:11

José Aclisio Pereira Dos Santos

"O rio somente alcança seus objetivos porque aprendeu a superar os obstáculos; seja como ele.

é isso mesmo se queremos alcança nossos objetivos teremos que ir atrás deles!!!

Avace sempre!!!

Quinta, 24/02/2005,
11:35:17

José Aclisio Pereira Dos Santos

Na vida as coisas, às vezes, andam muito devagar.

Mas é importante não parar. Mesmo um pequeno avanço na direção certa já é um progresso, e qualquer um pode fazer um pequeno progresso.

Se você não conseguir fazer uma coisa grandiosa hoje, faça alguma coisa pequena.

Pequenos riachos acabam convertendo-se em grandes rios.

Continue andando e fazendo.

O que parecia fora de alcance esta manhã vai parecer um pouco mais próximo amanhã ao anoitecer se você continuar movendo-se para frente.

A cada momento intenso e apaixonado que você dedica a seu objetivo, um pouquinho mais você se aproxima dele.

Se você pára completamente é muito mais difícil começar tudo de novo.

Então continue andando e fazendo

Respostas para Anaclaudia...

Terça, 01/03/2005,
10:36:02

José Aclisio Pereira Dos Santos

Bom Anaclaudia eu e a Flaviana pesquesamos, e o projeto só foi dado a entrada no cred 13 mais não foi dado a prefeitura de Monsenhor Tabosa aguardo respostas.

abraços do aclisio...

Re: Respostas para Anaclaudia...

Terça, 01/03/2005,
15:04:01

Ana Cláudia

Muito bom saber, Aclísio. Vamos falar com o CREDE 13 para localizar o número do Protocolo do Projeto. Faz idéia de como podemos fazer isso?

Ana Cláudia

Anexo 4c - Fórum “Conte sua história AQUI!”

Mensagens

Histórias...

Quinta,
20/01/2005,
18:24:13

Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

Conforme eu já disse lá na nova Agenda, este novo fórum faz parte de mais uma etapa do nosso Círculo de Cultura Virtual. Devagarzinho, devagarzinho, a gente vai debatendo sobre o nosso tema de ampliação da escola São Francisco.

Vou escrever de novo aqui o que disse na Agenda:

Queria pedir duas coisas a vocês.

Primeira: Lembrar da história da escola São Francisco. Como é que começou, como foi a luta, as dificuldades... O que foi acontecendo de lá para cá. Os mais velhos devem lembrar e escrevem para a gente ler por aqui. Os mais jovens, se não souberem (como eu não sei) ficam lendo. Se os mais jovens souberem também de alguma coisa, escrevam também!

Segunda: Quem souber de histórias de escolas que estejam numa situação parecida com a escola de Santana, escrevam aqui. Só vale história parecida. História de escola que esteja também enfrentando dificuldades e como é que o pessoal está fazendo para tentar resolver. Descrevam as dificuldades destas escolas, tá? E se estão tentando resolver, e como.

É isso. Quem não entendeu direito o que pedi, por favor, diga.

Grande abraço e vamos começar as HISTÓRIAS!

Fernando Lincoln

Re: Histórias...

Sexta, 21/01/2005,
12:11:26

Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

Tem uma coisa que esqueci de dizer. É claro que se alguém tem dúvida ou quer saber sobre alguma coisa da história, pergunta. É o que eu e todo mundo que não souber direito deve fazer.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Histórias...

Sexta, 21/01/2005,
14:26:11

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

oi, pesoal!

Realmente Fernando, alguma coisa está acontecendo, para não termos conseguido, mas agora, com a ajuda de todas aquelas instituições mencionadas pela Edilva e mais a UFC iremos conseguir mais rápido.

Olha Fernando, agente já lutou para conseguirmos a ampliação da Escola, já foi elaborado projetos, o pessoal vieram ver o local, fizeram a medição, mas, infelizmente o técnico que estava acompanhando morreu em um acidente e ninguém deu mais notícia de nada. Já aconteceram audiências com secretário de educação do município, foi aprovado o projeto pela a câmara de vereadores,mas, não deu certo. Agora surgiu a UFC para desemperrarmos de vez essa história!

Re: Re: Histórias...

Sexta, 21/01/2005,
21:49:40

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Não estou entendend bem, me esclarece? Quer dizer que toda a esperança de ampliação da escola São Francisco estava nas mãos de uma pessoa (o técnico)? Outra coisa: por que não tem dado certo? Falta de verba da prefeitura? E as outras instituições que são parceiras de vocês na luta pela melhor qualidade da escola? Vocês insistiram muito tempo e depois a coisa esfriou? Ou vocês continuam mobilizados e tentando? Como têm sido estas tentativas?

Desculpe essa "ruma" de perguntas, mas acho que isto

pode esclarecer detalhes da história da escola de Santana para várias pessoas.

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: Histórias...

Sábado,
22/01/2005,
20:13:55

Regina Santos Young

É isso mesmo, Zilda, para que as coisas andem é preciso que as pessoas se juntem e pensem sobre elas, não adiante ficar somente reclamando que não deu certo, e acho que o círculo de cultura vai nos ajudar a refletir e pensar sobre isso...

Abraços,
Regina

Re: Re: Re: Histórias...

Quinta,
10/02/2005,
19:55:29

Eudes Araújo Santos

O círculo de Cultura Virtual, veio nos proporcionar a oportunidade de nos projetarmos e trabalharmos juntamente em coletivo, em prol do desenvolvimento educativo da nossa escola São Francisco, resta cada um de nós como militante, educador, educando, comunidade local e comunidade circunvizinhas fazer a sua parte. O círculo de Cultura Virtual é um horizonte que veio abrir trilhas para a concretização da ampliação da Escola de Santana.

Re: Re: Histórias...

Terça, 25/01/2005,
12:39:52

Ana Cláudia

Ei, Zilda!

Esse projeto foi dado entrada onde? No CREDE, na Prefeitura? Você tem ou consegue o número do processo? Você pode investigar em que situação se encontra esse processo e o que falta para receber a verba de ampliação?

**A Escola São Francisco do Assentamento
Santana**

Quinta,
20/01/2005,
20:09:04

Edilvapereira

218

A Escola São Francisco é fruto de uma intensa luta dos trabalhadores e das trabalhadoras para permanecerem no campo após a conquista da terra. A luta por terra para trabalhar sempre esteve vinculada a luta por escola e por melhores condições de vida para os sujeitos do campo do Assentamento Santana. É nesse contexto que conquistamos a escola São Francisco. -

A escola São Francisco está localizada no Assentamento Santana, com distância de 42 Km da sede do município de Monsenhor Tabosa. Com o endereço: Escola São Francisco, Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa – Ceará, CEP 63780-000 Fone: (0xx88) 691.2488 e correio eletrônico: copaguaia@yahoo.com.br

Re: A Escola São Francisco do Assentamento Santana

Sábado,
22/01/2005,
20:41:59

Regina Santos Young

Achei muito interessante a frase da Edilva que fala que a luta por terra sempre esteve vinculada a luta pela escola, mostrando a valorização da educação. A partir daí vejo que Santana já conquistou muita coisa, pois não podemos deixar de valorizar o que já existe, mesmo sabemos que precisa conquistar mais ainda. Vendo a luta da comunidade de Santana, acredito que a comunidade está no caminho certo. -

Um forte abraço,
Regina

MAIS UMA PARTE DA HISTORIA DA ESCOLA

Quinta,
20/01/2005,
20:13:58

Edilvapereira

Nossa escola foi fundada no dia 20/12/1988, tendo uma estrutura física de duas salas, dois banheiros, uma cantina, uma secretaria. A partir de uma discussão coletiva em que a comunidade por ter muito presente a religiosidade como marco da organização das famílias, homenageou um dos seus santos de devoção, denominando a escola São Francisco. -

A natureza desta escola é pública, vinculada à rede municipal de ensino, abrangendo os Assentamentos: Santana, Orange, Bargado, Tira-teima, Cachoeirinha, Guritiba, Vila Isabel, Vista Alegre, Paulo Freire, Margarida Alves e as comunidades circunvisinhas: Santana dos Domingos, João Lopes, Parasempre, Alegre, Socó, Sítio Curatis, Ipuzinho, Taboa, São Francisco e Piedade,

Barreiros, Livramento, Jacinto Oitis dos Jorges, Espirito Santo; chegando a atender uma média anual de 300 educandos e educandas com a meta a ser atingida de 1.500 educandos e educandas.

Re: MAIS UMA PARTE DA HISTORIA DA ESCOLA

Terça, 25/01/2005,
19:26:11

Tânia Pinheiro

Coloquei em meu portfólio um mapa dos assentamentos no entorno de Santana.

No mapa não aparecem os assentamentos Tira-teima, Vila Isabel nem Vista Alegre citados por Edilva. Eles têm algum outro nome? -

Tânia

+ UMA PARTE DA HIST'RIA

Quinta,
20/01/2005,
20:17:27

Edilvapereira

O relacionamento da escola com a comunidade acontece através das discussões e encaminhamentos na resolução dos problemas que surgem nas comunidades e assentamentos, com a comunidade escolar local, desde a elaboração e socialização dos projetos, nos eventos políticos, no caráter social e cívico, tendo assim uma interação de ambas as partes. -

Na nossa escola buscamos incentivar o amor, o companheirismo e as relações de amizade de respeito individual e coletivo e a interação dentro e fora da escola, com os sujeitos que dela participam.

RESTANTE DA HISTÓRIA DA ESCOLA

Quinta,
20/01/2005,
20:20:59

Edilvapereira

Temos a Educação Jovens e Adultos (EJA), atendida pelo Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A Educação Profissional funciona através do CRID (Centro Rural de Inclusão Digital), em parceria com a UFC, INCRA e BNB. Todos os professores do assentamento têm nível superior e alguns são habilitados em áreas específicas, como: (Matemática, Química, Física, Português, Inglês, História e Geografia e uma (01) educadora do Assentamento que participa do curso de especialização em Educação do -

Campo, pela Universidade Nacional de Brasília (UnB).
A nossa escola tem uma parceria permanente entre educandos/as, professores/as, COPÁGUIA (Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana Ltda), Secretaria de Educação Municipal, CREDE 13, IGREJA, STRs, CPT, MST, INCRA, UFC, BNB, UVA.
Desculpa pela pedaceira da história + não consegui colar toda de uma vez
Abraços
Edilva

Re: RESTANTE DA HISTÓRIA DA ESCOLA

Sexta, 21/01/2005,
12:18:25

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Edilva!

Uau! Adorei! Aprendi muito! eu não sabia da maior parte das informações você prestou. Após seu relato, uma coisa me veio à cabeça: como é que uma escola com 16 anos de existência, que serve a tantas localidades e mantém parceria permanente com tantas instituições, não conseguiu ainda ampliar sua meta para os mais de mil alunos e alunas anuais, que deseja? O que será que está acontecendo, que dificulta tanto a ampliação de um projeto tão bonito?

Um abraço do

Fernando Lincoln

HISTÓRIA DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO FRANCISCO DO ASSENTAMENTO SANTANA MONSENHOR TABOSA/CE

Sexta, 21/01/2005,
14:37:06

Eudes Araújo Santos

DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO FRANCISCO DO ASSENTAMENTO SANTANA MONSENHOR TABOSA/CE. Esta Escola foi fundada no dia 20 de dezembro de 1988, com objetivo de facilitar e promover o Ensino Fundamental, aos filhos e filhas dos/as assentados/as do Assentamento Santana, e das Comunidades circunvizinhas do mesmo, residente ao município de Monsenhor Tabosa/CE. A Escola São Francisco tem contribuído bastante com ensino - aprendizagem deste público alvo na qual destacado. Tanto no aspecto Social, Político, Econômico e Cultural. Através da implantação desta Escola no Assentamento Santana, a mesma veio beneficiar a comunidade de

Santana e as comunidades vizinhas como um todo. Evitando assim, que seus filhos/as se deslocassem da sua comunidade para ingressarem no estudo, em outras localidades distante do seu assentamento. Quanto a metodologia aplicada, a escola procura adaptar uma metodologia voltada a realidade local do educando, no meio rural onde o mesmo convive. Adaptando assim, os princípios filosóficos do MST juntamente com sua metodologia. Ainda dando ênfase a metodologia da escola São Francisco do Assentamento Santana, a mesma de além de trabalhar um pouco am realidade local do meio rural, a mesma ainda não trabalha totalmente a realidade na sua totalidade, ou seja, a escola ainda é imposta a reger a metodologia adotada pela a Secretaria de Educação Municipal de município.

Correlação as dificuldades encontradas atualmente pela a escola são: infra-estrutura inadequada corresponde o número de alunos que a mesma atende, como: (espaço físico, materiais didáticos, merenda escolar, quadra poliesportiva, que possa proporcionar o exercício e o desenvolvimento de atividades tais como educação física, modalidades esportivas tais como futsal, basquetebol, voleibol, dança, teatro e outros). Atualmente estamos trabalhando um projeto de educação voltado a educação do campo. Onde teve a contribuição de várias instituições na elaboração deste projeto, como: MST, UFC, INCRA, STRs, CREDE13 CRATEÚS, COPÀGUIA E ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS DA CIRCUNVIZINHANÇA.

Além da parceria destas instituições, todo o corpo docente, discente e comunidade escolar local do assentamento Santana como um todo desempenharam-se em uma ação coletiva em prol da construção deste projeto. A metodologia deste projeto tem a finalidade de desenvolver uma educação do e no campo. Porque no campo? porque a população do meio rural tem o direito de usufruir de uma proposta de educação situada a lugar onde na qual os mesmos convivem diariamente, evitando o seu deslocamento para fora zona rural onde estes habitam.

Porque do campo? porque o meio rural tem o direito de desfrutar de uma proposta de educação, voltada a sua cultura, ao seu trabalho, a sua convivência familiar, ao seu modelo de educação religiosa, ou seja, voltado a sua realidade cotidiana.

Em suma, a comunidade de Santana estar cada vez mais forte, firme e unida na luta, em prol de mais conquistas que

venham beneficiar a comunidade como um todo. Ou seja, não só a comunidade, mas as demais comunidades circunvizinhas.

OBSERVAÇÃO: O maior desafio do assentamento Santana é implantar um modelo de educação onde a sua escola possa possuir a sua própria identidade. Ou seja, que a mesma atualmente não possui. A escola para funcionar precisa ser anexada as escolas municipais do nosso município.

Acreditamos que a união faz a força, e através desta força é que

juntos vamos lutar em prol da aplicação da nossa própria metodologia e da própria construção da identidade da nossa escola.

Portanto não queremos somente uma escola do campo voltada ao ensino fundamental, mas também, ao ensino médio, é tanto que este projeto que está sendo elaborado, é um projeto de educação direcionado ao ensino fundamental e médio que venha propiciar aos anseios da nossa comunidade de Santana e demais comunidades circunvizinhas. UM ABRAÇO, PROFESSOR EUDES!!!

**Re: HISTÓRIA DA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL SÃO FRANCISCO DO
ASSENTAMENTO SANTANA
MONSENHOR TABOSA/**

Sexta, 21/01/2005,
21:44:09

Fernando Lincoln Mattos

Puxa, Eudes, que relato, heim? Mas eu fiquei com uma dúvida (quem quiser pode me esclarecer, não precisa ser o Eudes): como foi a luta para a fundação da escola? Como foi que a comunidade construiu o prédio? De onde veio o dinheiro? Que instituições apoiaram na época?

Grande abraço do

Fernando Lincoln

**Re: HISTÓRIA DA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL SÃO FRANCISCO DO
ASSENTAMENTO SANTANA
MONSENHOR TABOSA/**

Sábado,
22/01/2005,
20:53:35

Regina Santos Young

Muito Legal Eudes!

Achei muito interessante quando você colocou que a educação de Santana deve ser desenvolvida a partir de uma metodologia de Educação do Campo, valorizando a

cultura do campo, preservando a identidade local. Acredito muito nisso. É interessante essas trocas de experiência, porque aprendi que apesar das dificuldades que a escola passa existe uma preocupação com a qualidade do ensino, principalmente quando se busca resgatar a cultura local, isso é muito importante.

Um abraço,
Regina

O por que da ã ampliação da escola...

Sexta, 21/01/2005,
18:12:54

Edilvapereira

Há muitos tempos sentimos a necessidade de um colégio bem maior, mas como somos de assentamento, e as autoridades municipais nos deixa um pouco isolados, por ser organizados,petista etc. etc.então fioi feito um projeto para a ampliação mas infelizmente quando tudo estava encaminhado o engenheiro faliceu, e com isso o prjeto desapareceu, além das perseguições que são grande .
Todos nós sabemos que há uma grande barreira entre os assentados, mas somos guerreiros e quebraremos, mesmo que demore.
Um abraço.
Edilva.

Re: O por que da ã ampliação da escola...

Sexta, 21/01/2005,
21:51:57

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Edilva!

Gostei da garra que você demonstrou! Quer dizer então que o projeto não vai para frente por questões políticas? É isso?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: O por que da ã ampliação da escola...

Sábado,
12/02/2005,
21:01:33

Edilvapereira

A QUESTÃO POLÍTICA AQUI É MUITO FORTE, INCLUSIVE ESSE ANO ã SABEMOS AINDA COMO VAI SER, MUDOU DE PREFEITO, E ATÉ O MOMENTOM ã

FOI FEITO LOTAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA.
UM ABRAÇO.
EDILVA.

OUTRAS HISTÓRIAS...

Sexta, 21/01/2005,
21:54:57

Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

A história da escola São Francisco está sendo muito bem contada, e as discussões a partir dela estão muito boas também!

Mas eu gostaria também de ver alguém contar sobre histórias parecidas de outras escolas que vocês conheçam. Outras histórias de luta por melhor qualidade do ensino. Histórias em que o pessoal ainda não conseguiu atingir seus objetivos, mas está tentando chegar lá.

Quem conhece outras histórias?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: OUTRAS HISTÓRIAS...

Sábado,
22/01/2005,
21:36:03

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

OI PESSOAL,
Olha Fernando, geralmente no nosso interior é isso que acontece em sua maioria, histórias parecidas com a nossa. Os governantes pensam que quem mora no interior, não é ser humano. Só lembram muito na época das eleições.

valeu!!!!!!!!!!!!!!

Domingo,
23/01/2005,
12:37:13

Eurilene Santos

Realmente é isso mesmo que acontece os governantes pensam que nós não somos seres humanos que como eles precisamos de uma escola de qualidade em fim de uma escola bem equipada.mais nem por isso vamos desistir de nossos objetivos ampliar nossa escola e pode ter certeza que juntos vamos conseguir.Porque nós temos o que temos e estamos onde estamos porque todos lutaram coletivamente.E é assim que vamos continuar fazendo que

com certeza teremos bons frutos.

Re: valeu!!!!!!!!!!!!!!

Domingo,
23/01/2005,
17:29:20

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda e Eurilene!

Realmente, são muitas as escolas em condições precárias de funcionamento. Algumas não resistem e fecham. Quais as outras escolas próximas a Santana que estão em situação semelhante? há algum trabalho conjunto de encaminhamento dos pedidos de reforma? -

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Hora do recreio

Quarta,
26/01/2005,
09:51:16

Tânia Pinheiro

Queria saber dos alunos da escola, ou de quem já foi aluno: como é a hora do recreio para quem assiste aulas na escola mesmo, na garagem, e naquela sala da creche? -

Tânia

História de Santana

Quarta,
02/02/2005,
13:57:07

Maria José Ferreira De Sousa

A história de Santana foi criada com muito seforço muita luta e organização de tralhadores e trabalhadoras que tinha desejo de viver numa vida em comunidade, trabalhar em mutirão e juntos construirmos uma comunidade livre de patrão. Assim também criamos uma escola de ensino fundamental para o ensino aprendizagem dos nossos filhos. Mais está escola ainda não é a escola que queremos, para a educação de nossos filhos estamos lutando por uma escola de educação do campo e no campo para que os filhos e filhas de assentados possam ter uma educação de qualidade e partindo da sua própria realidade. Mas acho que só o nosso esforço não basta precisamos de ajuda de outras pessoas, no caso dos órgãos municipais governamentais. -

Resposta a tania.

Quinta,
03/02/2005,
18:24:49

Eurilene Santos

Tania ja estudei lá e realmente na hora do recreio não temos muitas opções,a não ser ir para a lanchonete ou para o colegio conversar com os outros colegas. Há e quando tem merenda é claro porque a merenda é no colegio então essas pessoas que estudam em garagem tem que ir para lá.

Responsabilidade dos Grupos!!!

Quinta,
10/02/2005,
17:55:04

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Olá pessoal, entramos no teleduc , mas, não estou entendendo o que devemos fazer. Os grupos foram divididos,mas e aí?
Vamos dar uma remexida? Como devemos trabalhar enquanto grupos?
Abraços,
Zilda.

Re: Responsabilidade dos Grupos!!!

Sexta, 11/02/2005,
17:47:55

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

No outro fórum, coloquei uma mensagem explicando. Dá uma olhadinha por lá. Nós daqui estamos só esperando o OK de vocês para continuarmos, depois daquele período de paralisação forçada pela chuva. É que depois daquilo, pouca gente ficou acessando o Círculo de Cultura Virtual.

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Grupos em Ação!!!

Quinta,
10/02/2005,
18:37:33

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Olá pessoal,
estou contente em retornar ao nosso teleduc, pois é uma

maneira bem legal para trocarmos e automaticamente somarmos nossas experiências.
Um grande abraço,
Zilda

Re: Grupos em Ação!!!

Sexta, 11/02/2005,
17:50:43

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Pois é, como falei em outra mensagem, já já recomeçamos tudo, e em ritmo forte! Estamos só esperando que todos aí estejam prontos. -

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Re: Re: Grupos em Ação!!!

Domingo,
13/02/2005,
16:08:11

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Oi, Lincoln!

Infelizmente, quando temos pressa, não podemos esperar por todos.

Existem algumas pessoas que só sabem fazer parte da ação, ou seja, só sabem fazer algo quando já tem iniciado. -

Mas, não custa nada esperar mais um pouco não é?

Abraços,
Zilda.

Re: Re: Re: Grupos em Ação!!!

Sexta, 18/02/2005,
16:30:02

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Tem toda razão. Mas agora acho que ajustamos os nossos passos e todos estão novamente ligados no CCV. Foi importante a visita da Tânia, porque deu oportunidade de esclarecer muita coisa a respeito desta metodologia, que você podem utilizar para realizar atividades com outras comunidades distantes, que, aos poucos, vão se juntando ao CRID e a outros projetos de cultura digital. -

Grande abraço do

Fernando Lincoln

Contra o quê? Em nome do quê?

Segunda,
14/02/2005,
17:35:35

Maria José Ferreira De Sousa

Mensagem

"Vitorioso não é aquele que vence os outros , mas o que vence seus vícios e supera seus defeitos" A vitória sobre se mesmo é mais difícil e quem consegue isto pode ser classificado como verdadeiro heroi. Aprenda a dominar-se e jamais desanime se conseguir recomece e um dia sairá vitorioso! Lute sempre por seus ideais.Um abraço.,para turma da ufc.

Maria José

Re: Contra o quê? Em nome do quê?

Sexta, 18/02/2005,
16:31:22

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Maria José!

Oba! Como parte da UFC, senti-me abraçado! Estamos juntos por aqui!

Um abraço para você também!

Fernando Lincoln

A Escola que queremos.

Segunda,
14/02/2005,
19:20:05

Euzimar Pereira

Queremos construir em nossa assentamento uma Escola que possa atender todos os educandos deste a creche até o ensino médio e assim podermos trabalhar uma educação que dignifique tanto o educando quanto o educador.

M^a Euzimar

Re: A Escola que queremos.

Terça, 15/02/2005,
15:50:23

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Oi, colegas!

Euzimar realmente, esta é sem dúvidas a Escola que queremos, mas, acho que os educadores devem unificar-se mais, pois sinto um distanciamento e isso não é bom.

Abraços!!!
Zilda.

Re: A Escola que queremos.

Sexta, 18/02/2005,
16:33:15

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Euzimar!

Também acho. Tem que querer o melhor. Participe do CCV, já recomeçamos as atividades, no Portfólio de Grupos, no novo Fórum e na nova Agenda. -

Um abraço do

Fernando Lincoln

Respostas para Anaclaudia...

Terça, 01/03/2005,
10:37:10

José Aclisio Pereira Dos Santos

Bom Anaclaudia eu e a Flaviana pesquesamos, e o projeto só foi dado a entrada no cred 13 mais não foi dado a prefeitura de Monsenhor Tabosa aguardo respostas. -

abraços do aclisio...

Anexo 4d - Fórum “Informações sobre a reforma da escola!”

Mensagens

Começando a pesquisa... Sexta,
18/02/2005,
16:14:31
Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

Rcomeçando com FORÇA TOTAL!

Ainda hoje (18/02) colocaremos as instruções para o trabalho nos grupos, lá na área de Portfólio (procurem por "Portfólios de Grupos").

Não esqueçam também de olhar a Agenda. -

Este fórum é para anunciarmos para todos as descobertas que os grupos forem fazendo, além de tirar dúvidas.

Boa sorte para nós e vamos lá!

Fernando Lincoln

Re: Começando a pesquisa... Terça,
22/02/2005,
13:59:39
Tereza Cristina Dos Santos Damasceno

obrigado lincon por nos orientar nessa tarefa vou dar uma passadinha por lá. obg -

cristina

Re: Re: Começando a pesquisa... Quinta,
24/02/2005,
16:13:00
Fernando Lincoln Mattos

Oi, Tereza! -

Ótimo. Eu também vou lá agora.

Um abraço do

Fernando Lincoln

CNPJ da escola?

Quarta,
23/02/2005,
08:25:57

Tânia Pinheiro

Gente,

Estive "passeando" no site do MEC e há um lugar que tem um sistema(programa) para ajudar a fazer projetos. A gente copia ele para a nossa máquina. Para copiá-lo, é preciso fornecer as seguintes informações:

- a.CNPJ da entidade :
- b.Nome da entidade (obrigatório):
- c.E-mail para contacto (obrigatório):

Alguém as tem que poderia colocá-la aqui neste fórum?

o tal lugar é:

- www.mec.gov.br
- página do MEC
- FNDE (disponível no menu da esquerda, lá em baixo)
- Opção consultas on-line (disponível lá embaixo do menu da esquerda, numa setinha que seleciona assuntos)
- item: projetos educacionais
- item: Sistema de Elaboração de Projetos Educacionais (Siepe)

Se quiserem copiar o tal sistema em Santana, podem aproveitar a presença do Júnior esta semana para fazer isso. Acho que só vai funcionar no Fedathi.

Re: CNPJ da escola?

Sexta,
25/02/2005,
16:01:53

Euzimar Pereira

Olá Tânia !!!

Esse programa já está no portfólio ou é outro?
bjsss , Euzimar

Re: Re: CNPJ da escola?

Sexta,
25/02/2005,
16:44:09

Ana Cláudia

232

Como Tânia falou, não podemos copiar o programa, pois é necessário o CNPJ e as outras duas informações. Mas com essas informações, podem copiar da internet.

Ana Cláudia

Re: CNPJ da escola?

Terça,
01/03/2005,
12:05:34

Tânia Pinheiro

Alguém pode fornecer nos fornecer o CNPJ e o nome completo da escola?

Situação cadastral da escola no site do MEC

Quarta,
23/02/2005,
08:32:32

Tânia Pinheiro

Régia,

Você havia nos falado que no site do MEC há um local onde se entra para ver a situação cadastral da escola. Onde é isso?

Tânia

Empresa privada pode?

Quinta,
24/02/2005,
16:49:59

Fernando Lincoln Mattos

Alô, pessoal!

Estou começando também minhas pesquisas no grupo 2 sobre casos bem-sucedidos reformas em escolas. Um dos locais que pesquisei (http://www.riovoluntario.org.br/imprensa/imprensa_41.html) refere-se a uma reforma de escola comunitária financiada por uma construtora. Aí me veio a dúvida: vocês acham válido tentar financiamento de um construtora particular? Ou só se deve buscar financiamento de órgãos públicos (municipais, estaduais e federais)?

Abração a todos, do

Fernando Lincoln

Re: Empresa privada pode?

Quinta,
24/02/2005,
17:16:26

Ana Cláudia

Desculpe Lincoln, mas estou tentando colocar um link no seu endereço. Se não der certo, foi só uma tentativa.

Bjs

www.rivoluntario.org.br/imprensa/imprensa_41.html

**Re: Empresa privada
pode?**

Sábado,
26/02/2005,
17:35:45

Edilvapereira

Olá prof. toda ajuda é bem vinda'o mais importante é que seja totalmente gratuita.não importa de onde venha

Edilva

**Cadê os resultados da
pesquisa?**

Domingo,
27/02/2005,
17:06:54

Fernando Lincoln Mattos

Gente!!!!

O Círculo de Cultura Virtual vai terminar no próximo fim-de-semana e pouca gente colocou resultados de pesquisas por aqui. Vejam: mesmo que não tenhamos conseguido nada, é importante mostrar como foi a pesquisa. Se conseguimos apenas uma parte, também é importante. E se conseguimos algo concreto, mais importante ainda!

Vamos lá!

Grande abraço a todos, do

Fernando Lincoln

**Re: Cadê os resultados da
pesquisa?**

Domingo,
27/02/2005,
17:36:14

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Olá Fernando,
tudo bem?

Estou aflita, pois não sabemos onde procurar o projeto. Quando ligamos para o CRED, eles pedem o número do protocolo e não temos.

Abraços,
Zilda.

Re: Re: Cadê os resultados da pesquisa?

Segunda,
28/02/2005,
13:53:47

Ana Cláudia

Zilda,
quem começou a idéia da ampliação da escola? Se vocês sabiam da existência do projeto, alguém contou. Quando eu tive em Santana logo no início do CRID, fiquei hospedada na casa da Rita. Conversamos muito e se eu não me engano, lembro sobre ela ter me contado da ampliação da escola. Não seria bom conversar com a Rita? Quem mais conhecia o engenheiro que faleceu? Sei que vocês terão alguma notícia. Aguardo!
Ana Cláudia

Localizando o projeto.

Segunda,
28/02/2005,
19:16:45

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Ana Cláudia na realidade, o projeto era para a construção de um novo prédio escolar, não era bem ampliação, claro que isso depois a comunidade iria conversar.
Mais o que sabemos é que o cred teve mais próximo dele, as meninas daqui realmente não tinham contatos com ele.
Abraços!!!
Zilda.

Respostas para Anaclaudia!!!

Segunda,
28/02/2005,
19:49:30

José Aclisio Pereira Dos Santos

Bom Anaclaudia eu e a Flaviana pesquesamos, e o projeto só foi dado a entrada no cred 13 mais não foi dado a prefeitura de Monsenhor Tabosa aguardo respostas.

abraços do aclisio...

Tcham, tcham, tcham, tcham!...

Terça,
01/03/2005,
01:21:42

Fernando Lincoln Mattos

Pessoal, a não ser que eu esteja entendendo mal, este projeto foi perdido ou está com o acesso muito difícil. Vocês já conseguiram as seguintes informações:

1) O engenheiro que ajudou a elaborá-lo faleceu;

2) O projeto teria ido para o CREDE, mas não se sabe quem teria o número do protocolo;

3) O projeto não deu entrada na prefeitura.

Logo, eu pergunto: vale a pena continuar procurando este projeto? Não seria melhor começar novamente um outro projeto?

Se vocês decidirem pelo primeiro caso (continuar procurando o projeto), acho que esta poderia ser a ação a ser realizada após este CCV. Já vimos que vai exigir um esforço maior, pois até agora não conseguimos.

Se vocês optarem pelo segundo caso (começar outro projeto), vocês podem contar com a experiência do primeiro, prestando mais atenção nas questões formais (números de protocolo, registros, etc) e cuidando para que o projeto esteja sob o controle da comunidade, e não de uma pessoa ou instituição.

Será que estou dizendo besteira?

Por favor, digam-me o que acham destas idéias!

Um abraço do

Fernando Lincoln

**Re: Tcham, tcham, tcham,
tcham!...**

Quarta,
23/03/2005,
21:26:45

Edilvapereira

Olá prof.

Você,

Não está falando nada de besteira, COMO JÁ FALEI EM OUTRA OCASIÃO, PRECISAMOS DE UJUDA PARA FAZERMOS NOVO PROJETO, COM CERTEZA ESTAMOS FELICISSIMAS POR PODER CONTAR COM A AJUDA DE VOCÊS, AGUARDAREMOS RESPOSTAS .

UM ABRAÇO DE
EDILVA.

**Re: Re: Tcham, tcham,
tcham, tcham!...**

Quinta,
24/03/2005,
15:12:34

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Edilva!

Pois é, a coisa está andando, como você deve estar vendo no outro fórum. A organização de vocês está surtindo efeito e um novo projeto será elaborado. Percebo também que vocês já estão de olho no CREDE.

Um abraço do

Fernando Lincoln

**Pesquisa Sobre a
Identidade do Projeto**

Terça,
01/03/2005,
16:56:40

Regina Santos Young

Olá grupo 4!!

Estava procurando no site do MEC alguma coisa sobre a identidade das escolas, para ver se ajudava em alguma coisa para nossa pesquisa sobre a identidade da Escola de São Francisco. Encontrei as modalidades de educação e os diversos níveis separadamente. Será que nos arquivos que existem na escola, não haveria um documento que indicasse exatamente qual é a identidade da escola (municipal, estadual, etc)? Alguém sugere alguma coisa? Nosso tempo está esgotando e precisamos seguir em frente!!!

Um abraço
Regina

**Re: Pesquisa Sobre a
Identidade do Projeto**

Quarta,
23/03/2005,
21:03:12

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Regina, nossa escola é uma instituição municipal, sem dúvida nenhuma. Ela pode não ser legalizada para funcionar dom ensino infantil á oitava série, mas, ela é de natureza municipal.

Abraços,
Zilda.

Anexo 4e - Fórum "O CCV está acabando... O que descobrimos?"

Mensagens

Vamos fechar "com chave de ouro"?

Quarta, 02/03/2005,
00:23:01

Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

Conforme falei lá na nova Agenda, o CCV está terminando, mas precisamos deixar tudo registrado para que facilite a continuidade de trabalhos futuros da comunidade aqui no Teleduc.

Portanto, escolham as pessoas para formar uma equipe e elaborar a Ficha de Descoberta (vejam as instruções na Agenda). A equipe vai colocar a Ficha de Descoberta preenchida no Portfólio (nós vamos abrir um portfólio para a equipe escolhida por vocês).

Quem tiver dúvidas, é só perguntar aqui neste fórum. Os nomes das pessoas da equipe pode ser colocado aqui no fórum.

Mas não esqueçam: só temos até o próximo domingo, dia 6 de março!

Vamos fechar "com chave de ouro"?

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Vamos fechar "com chave de ouro"?

Quinta, 03/03/2005,
15:01:25

Regina Santos Young

É professor Lincoln realmente o tempo está acabando precisamos iniciar logo a ficha de descoberta, e então pessoal, vamos começar? Essa parte de registro do que foi feito até agora é muito importante, não é mesmo?

Re: Vamos fechar "com chave de ouro"?

Quinta, 03/03/2005,
19:52:56
Edilvapereira

Com certeza, vai ser sucesso total combinei com algumas pessoas, pra fazermos os registros finais. A Eurine está enviando o nome das pessoas, que vão participar desse grupo, e o horário
Na certeza que a chave é de ouro, tenham todos uma boa noite, e até amanhã
Edilva

Professor uma pergunta.Urgenteeeeeeeeeeeeeeee

Quinta, 03/03/2005,
19:29:31
Eurilene Santos

Lincon temos que colocar isso tudo lá no portifolio de grupos ?
desde de a história até o que conseguimos? mim esclareça por favor.

Re: Professor uma pergunta.Urgenteeeeeeeeeeeeeeee

Quinta, 03/03/2005,
22:17:18
Tânia Pinheiro

Criei um novo grupo, o FICHA DE DESCOBERTA, para que o resultado de todo o trabalho fosse colocado lá. Um só arquivo, ou vários, como vocês acharem melhor.

Como conversamos quando estive em Santana, quando trabalhamos a distância o grupo só compartilha do que está na internet. O grupo deixa de ser só vocês de Santana, e passa a ser também quem está longe. Assim, tudo o que for de mais importante precisa estar documentado para que todos possam participar (lembrem de quando fiquei de joelhos pedindo isso?) .

Mãos à obra!

Lincon.

Quinta, 03/03/2005,
19:33:19
Eurilene Santos

E quanto essas informações mandamos assim que nos responder certo pq já formamos as equipes. De todos os grupos foram tirados uma pessoal para organizar tudo isso com certeza vamos conseguir terminar antes do dia 6 é uma pena que esteja terminando mais temos que ter algo de concreto para depois iniciarmos outro

né verdade.

Abraços
Eurilene.

Re: Lincon.

Quinta, 03/03/2005,
22:21:23
Tânia Pinheiro

Vocês (de Santana) não param de nos dar aulas de como organizar grupos. Essa idéia de pegar uma pessoa de cada grupo é ótima.

-

Atenção com relação ao grupo 2 além das pesquisa na internet....

Quinta, 03/03/2005,
19:35:46
Eurilene Santos

Procuramos saber se tinha algum caso nos lugares vizinhos e não encontramos nenhum caso parecido.

-

Nomes das pessoas que vão compor a equipe.

Quinta, 03/03/2005,
19:49:17
Eurilene Santos

Quem vai organizar as informações desde o início até o que conseguimos é: Edilva, Eurilene, Zilda, Neide, Maria José e Tânia.
fiquem tranquilos que vai dar tudo certo.

-

Beijosssss
Até láaaa.

Re: Nomes das pessoas que vão compor a equipe.

Quinta, 03/03/2005,
22:22:53
Tânia Pinheiro

só não incluí Neide ainda pois fiquei sem saber quem era, pegando pelos nomes completos. Desculpem-me por isso.
É só dizer qual o nome completo que cadastro rapidinho.

-

Re: Re: Nomes das pessoas que vão compor a equipe.

Sábado, 12/03/2005,
16:37:04
Edilvapereira

O nome da pessoa que parece desconhecida é Antonia Ferreira (Neide), desculpe pela mal informação, é uma professora, que fez o curso junto com nosco e mora

-

aqui na Santana, está fazendo o CCV .
Um grande abraço.
Edilva

DÚVIDA...

Sexta, 04/03/2005,
21:24:26
Edilvapereira

OLÁ PESSOAL POR FAVOR NOS INFORME SE O
CAMINHO É ESSE QUE ESTAMOS TRILHANDO
COM RELAÇÃO A FICHA DE DESCOBERTA, SE NÃO
DESCULPE, E NOS EXPLIQUE MELHOR, SABEMOS
COMO APAGAR.
UM GRANDE ABRAÇO

Re: DÚVIDA...

Sábado, 05/03/2005,
22:07:58
Fernando Lincoln Mattos

Oi, Edilva!

Está ficando bem legal. Está dando uma idéia do que discutimos. Quando a gente vê tudo junto é que percebe o quanto nós produzimos por aqui, não é?

Eu só sugeriria duas coisas:

1) Na "Descrição dos elementos" o melhor é colocar um resumo do que debatemos no grupo 2. Nele, nós vimos o que é necessário para ampliar-se uma escola (por exemplo: fontes de financiamento). Pesquisem por lá que tem vários textos interessantes.

2) Se vocês pudessem, nas primeiras três partes da ficha, fazer um resumo, ficaria melhor. Do modo que está, com todas as mensagens juntas, fica muito extenso, muito longo para ler. Façam como fizeram na última parte da Ficha (sobre a ação): nela, vocês fizeram este resumo. Ficou bem legal.

No mais, parabéns pelo maravilhoso Círculo de Cultura Virtual. Nem tudo que queríamos foi alcançado, mas é inegável que houve um bom avanço.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Acabou. Acabou?

Domingo, 06/03/2005,

17:46:21

Fernando Lincoln Mattos

Oi, pessoal!

Será que acabou mesmo? Acho que agora é que vai começar, não? Vocês tomaram a decisão de fazer novo projeto e de continuar procurando o projeto antigo.

Se desejarem nosso apoio para esta nova ação, seja presencial, seja a distância, estamos à disposição. -

Por favor, digam se desejam isto, e como desejam. Estamos aqui para ajudar.

Um abraço do

Fernando Lincoln

Re: Acabou. Acabou?

Domingo, 20/03/2005,
15:39:32

Edilvapereira

Oi Prof. Lincon,
Claro que acabou, mas foi de começar.
Temos dificuldades em fazer o projeto, o outro foi um técnico que trabalhava aqui e nos ajudou a fazer. gostaríamos de contar com vocês, mas claro que é presencial, faremos o trabalho e matamos a saudade. É possível? Quando? Quarta-feira tem coletivo de professores, conversarei com os demais ou até antes. um grande abraço
Edilva -

Plano de ação

Quinta, 17/03/2005,
18:34:00

Yvonete Ferreira

Nos reunimos, e conversamos sobre o plano de ação. A escola que queremos não é só sala de aula mais cursos, laboratório de química, biologia, matemática e materiais didáticos; retroprojetor, cartelas, câmera digital entre outros. E com relação ao projeto decidimos fazer outro e continuar procurando o outro que está desaparecido. -

Re: Plano de ação

Sexta, 18/03/2005,
14:43:21

Ana Cláudia

E por falar em procurar o projeto... -

242

Como eu havia prometido, segue endereço de e-mail de uma amiga na SEDUC para vocês fazerem contato com ela prá localizar o José Arnor Cavalcante-SEDUC e o Agenor-CREDE.

e-mail da Palmira da SEDUC:
palmira@credefor.seduc.ce.gov.br
MSN da Karine do CREDE:
karinepinheiros@hotmail.com

Re: Plano de ação

Sexta, 18/03/2005,
16:12:48
Ana Cláudia

E por falar em recursos FINANCEIROS, o conhecido DIM DIM....

Alguém comunique a Aline que o endereço abaixo fornece esse tipo de recurso. Como prometi, segue o endereço, mas não sei o que vocês podem conseguir prá "ampliação da Escola".

Seria bom que alguém listasse o que tem de interessante nesse site para o nosso tema.

[FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação](#)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia do Ministério da Educação que tem como missão prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da Educação, visando garantir educação de qualidade a todos os brasileiros.

O FNDE tem como valores a transparência, a cidadania e o controle social, a inclusão social, a avaliação de resultados, e a excelência na gestão.

Entre seus principais desafios estão a eficiência na arrecadação e gestão do salário-educação (maior fonte de recursos da educação fundamental), na gestão dos programas finalísticos e nas compras governamentais, além da busca permanente de parcerias estratégicas e do fortalecimento institucional.

Os recursos do FNDE são direcionados aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e organizações não-governamentais para atendimento às escolas públicas de educação básica.

Entre as suas ações mais importantes estão o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Nacional de Saúde do Escolar, os programas de transporte escolar, o Fundescola, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) e o Escola Aberta.

O FNDE também libera recursos para diversos projetos e ações educacionais, como o Brasil Alfabetizado, a educação de jovens e adultos, a educação especial, o ensino em áreas remanescentes de quilombos e a educação escolar indígena.

Re: Re: Plano de ação

Quarta, 23/03/2005,
21:11:26

Euzimar Pereira

Olá Ana Cláudia!!!

Obrigada pelas informações, Serão muito úteis. já estamos procurando saber como fazer para conseguir esses recursos, já sabemos que é preciso elaborar projetos. Vamos a luta pessoal!!!

-

Re: Plano de ação

Quarta, 23/03/2005,
20:55:24

Maria Araujo Santos

Nós educadores aqui do assentamento Santana, nos reunimos hoje, para discutirmos sobre vários pontos com relação a escola de Santana. Foi feita a distribuição de tarefas entre educadores, uns ficaram para aprontar o projeto político pedagógico, outros ficaram para pesquisarem sites de instituição que possam nos ajudar na melhoria da escola.

-

Re: Re: Plano de ação

Quarta, 23/03/2005,
21:06:29

Maria Araujo Santos

Eu gostaria de falar um pouco da escola do assentamento Santana. A nossa escola tem uma associação legalizada que se chama América Damasceno. É através desta associação é que o dinheiro do FUNDEF entra nesta conta para a compra de materiais escolar. A associação é composta de 6 membros; um pai, uma mãe, um educador, um membro da cooperativa e 2 educandos.

-

Re: Re: Plano de ação

Quinta, 24/03/2005,
15:04:28

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Euzimar e Maria Araújo!

Muito boa a notícia! As coisas estão caminhando. Estamos com vocês, torcendo para que tudo dê certo e um novo projeto saia. Depois, é acompanhar todo o processo de transformação do projeto em realidade.

Um grande abraço do

Fernando Lincoln

projeto político pedagógico

Quarta, 23/03/2005,
20:58:18

Zilda Da Conceição De Sousa Da Luz

Olá pessoal, estamos em ação. Apartir da próxima semana estaremos nos comunicando com o cred 13 para marcarmos uma audiência com e assim buscarmos o reconhecimento do conselho de educação do ceará, pra começarmos á trabalhar a Educação do Campo , aqui no assentamento. Com certeza tudo irá dar certo. Zilda.

Re: projeto político pedagógico

Quinta, 24/03/2005,
15:06:47

Fernando Lincoln Mattos

Oi, Zilda!

Dará certo, com certeza. Acredito que esta experiência aqui do CCV no Teleduc serviu para reavivar a esperança e a força de conseguir, finalmente, a escola que vocês merecem e precisam.

Um grande abraço do

Fernando Lincoln

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDUS, J. **O intercâmbio entre Durkheim e Tönnies quanto à natureza das relações sociais.** In MIRANDA, O. **Para ler Ferdinand Tönnies.** Edusp: São Paulo, 1995.

ARENDT, H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BARTHES, R. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

BEDNARZ, N., DESGAGNÉ, S., COUTURE, C. et al. **Collaborative case studies: A framework for collaborative research involving teachers and researchers.** Lisboa: Comunicação apresentada no encontro “A thematic network of teacher education in Europe”, 1999.

BOTH, E. **Família e rede social.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BOYD, R. A.; APPS, J. W. **Redefining the discipline of adult education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

BRENNAND, E. **Education et Globalisation: un dialogue entre Paulo Freire et Jürgen Habermas.** Tese de doutorado. Université Paris I, Panthéon Sorbonne, Sorbonne: França, 1999.

BROSE, M. (org) **Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

BROUSSEAU, G. **Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques.** In: BRUN, J. (org) **Didactique des mathématiques.** Lausanne-Paris: Delachaux, 1986.

BRUCE, B. **Technology in social practice: returning to Dewey's conception of learning**. Disponível em <http://www.ifp.uiuc.edu/nabhcs/abstracts/bruce.html> . Acesso em 16.01.2005.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Moraes, 1979.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BURBULES, N. **The limits of dialogue as a critical pedagogy**. In: TRIFONAS, P. (org) **Revolutionary pedagogies: cultural politics, education and discourse of theory**. New York: Routledge, 2000.

BURBULES, N. C.; Torres, C. A. **Globalização e educação**. São Paulo: Artmed, 2004.

CAMPOS, F. C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

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

CYSNEIROS, P. G. **Gestão escolar, parâmetros curriculares e novas tecnologias na escola**. In: Ramos, E. M. F. (Org). **Informática na Escola: um olhar multidisciplinar**. Fortaleza: UFC, 2003.

DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. **Knowing and the known** (1949). Versão integral disponível online em <http://www.transactionalview.org/readings/KK.html> . Acesso em 15-01.2005.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, F. **Crise das matrizes espaciais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ELLSWORTH, E. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: SILVA, T. T. (Org). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRARA, L. **Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental**. São Paulo: Edusp, 1993.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe**. In: BRANDÃO: C. R. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GIBSON, W. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2003.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede**. São Paulo: Cortez, 2004.

GRANDO, N. (Org.) **O Contrato Didático e o Currículo Oculto: Um Duplo Olhar sobre o Fazer Pedagógico**. Zetetiké, n. 6, v. 4, p. 9-23, Campinas, 1996.

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

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Catedra, 2001.

IAROSINSKI, M. **Contribuições da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas para a educação tecnológica**. Dissertação de Mestrado. Cefet-Paraná, 2000.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: 34, 1993.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1999a.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, F. L. **Uma metodologia para formação continuada de professores universitários no contexto de um ambiente computacional multiagentes**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2002a.

_____. **Precariedade de práticas colaborativas em cursos online: avaliação de uma experiência de formação de professores**. Anais do XI Endipe. Goiânia, 2002b.

MATTOS, F. L. (Org.) **O saber docente construído pela reflexão coletiva da prática**. Fortaleza: Unifor, 2004.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas – uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOORE, M. G. **Theory of transactional distance**. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. Routledge: London, 1993.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

O'BRIEN, R. **Um exame da abordagem metodológica da pesquisa-ação**. In: RICHARDSON, R. (Org.) **Teoria e prática da pesquisa-ação**. João Pessoa: UFPB, 2001.

OLIVEIRA, M. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

PAIS, L. C. **Didática da matemática: uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARENTE, A. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PAULA, J. **DLIS – Passo a passo**. Brasília: AED Editora, 2002.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. **Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores**.

Caxambu: Anais da 24^a. Reunião Anual da Anped, 2001.

PLATÃO. **Teeteto**. Série Diálogos, V. IX. Belém: UFPA, 1973.

_____. **Defesa de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PORTER, G. **Are We Teaching People Not to Work in Teams? Reflections on Team Based Assignments in the College Classroom**. Disponível on-line

em <http://www.workteams.unt.edu/literature/proceedings/awards/porter.htm> .

Acesso em 30/11/2003.

PREECE, J. **Online Communities: designing usability and supporting sociability**. New York: John Wiley & Sons, Inc., USA, 2000.

_____. **Sociability and usability in online communities: determining and measuring success**. Disponível em <http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/> .

Acesso em 19-01-2005.

PRETTO, N. **Linguagens e tecnologias na educação**. In: CANDAU, V. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVEIRA, S.A. (Org.) **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad, 2003.

SILVIO, J. **Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente**. Disponível on-line em http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docuparti/esp_do_c_31.html . Acesso em 26/12/2003.

SOUZA, R. R. **Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais: o caso das listas de discussão**. In: COSCARELLI, C. V. (Org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SUCHMAN, L. A. **Plans and Situated Actions: the problem of human-machine communication**. New York: Cambridge University Press, 1987.

TORRES, C. A. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 2003.

TORRES; C. A.; MORROW, R. A. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: novas orientações para a educação comparada.** In: TORRES, C. A. (Org). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação.** São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

TÖTO, P. **Ferdinand Tönnies, um racionalista romântico.** In MIRANDA, O. **Para ler Ferdinand Tönnies.** Edusp: São Paulo, 1995.

USC ANNENBERG SCHOOL CENTER FOR THE DIGITAL FUTURE. **The Digital Future Report: Surveying the digital future – year four, september 2004.** Disponível em www.digitalcenter.org, acesso em 15-01-2005.

VIRILIO, P. **O espaço crítico.** Rio de Janeiro: 34, 1993a.

_____. **A imagem virtual mental e instrumental.** In: PARENTE, A. (Org) **Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual.** Rio de Janeiro: 34, 1993b.

WEBER, M. **Conceitos básicos de Sociologia.** Moraes: São Paulo, 1987.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva.** 2v. Brasília: UnB, 1999.

_____. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity.** Cambridge University Press: USA, 1998.

WHITAKER, F. **Rede: uma estrutura alternativa de organização.** In: **Mutações sociais.** Rio de Janeiro: Revista CEDAC, Ano 2 Nº 3, 1993.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZUBEN, Newton Aquiles von. **Diálogo e existência no pensamento de Martin Buber**. In: FORGHIERI, Y. C. (Org.). **Fenomenologia e Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1984.

ZEICHNER, K. **El maestro como profesional reflexivo**. In: Cuadernos de Pedagogía nº. 220, p 44-49. Barcelona: CISSPRAXIS Educación, 1993.

BIBLIOGRAFIA

ALAVA, S. (Org). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet.** São Paulo: Jorge Zahar, 2004.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis: Vozes, 2002.

DILLENBOURG, P. **Collaborative-learning: cognitive and computational approaches.** Oxford: Elsevier, 1999.

DILLENBOURG, P. **The evolution of research on collaborative learning.** In: SPADA, E.; REIMAN, P. (Org). **Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science.** Oxford: Elsevier, 1996.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

FIGUEIREDO, V. L. F. (Org). **Mídia e Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação (diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, V2.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

JOHNSON, S. **Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Emergência: a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: perspectiva, 2001.

LAPASSADE, G. **Grupos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉVY, P. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LITWIN, E. (Org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATTOS, F. L.; FURTADO, E. et al. **Um sistema de aprendizagem colaborativa de didática utilizando cenários**. Porto Alegre: Revista Brasileira de Informática na Educação, N° 8, abril de 2001.

MATTOS, F. L.; FURTADO, E. et al. **A importância da interação humana em fóruns de discussão para a criação de novos “Círculos de Cultura”**. In: LEAHY-DIOS, C. (Org.). **Espaços e Tempos de Educação**. Rio de Janeiro: BRASA/C.L. Edições, 2004.

MERSETH, K. **Case, case methods and the professional development of educators**. Washington DC: Eric Digest, nov-1994.

MORAES, D. **O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORÁN, J.J. (org). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2001.

PARENTE, A. (org). **Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

PESSIS-PASTERNAK, G. **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: Unesp, 2003.

PRETI, O. **Educação a distância – construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

ROSZAK, T. **O culto da informação: o folclore dos computadores e a verdadeira arte de pensar**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RUBEN, G.; WAINER, J.; DWYER, T. (orgs). **Informática, Organizações e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense/Unesp, 1990.

SCHNITMAN, D. F. (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SETZER, V. W. **Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa**. São Paulo: Escrituras, 2001.

SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. L. **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. In: Revista Brasileira de Educação, N° 13. São Paulo: Anped, 2000.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

THERRIEN J.; LOIOLA, F. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.** Campinas: Revista Educação & Sociedade, v.22 n.74, abr. 2001.

THERRIEN, J.; SOUZA, A. **Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer.** In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (orgs). **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar.** São Paulo: Annablume, 2000..

TORRES, C. A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado.** Petrópolis: Vozes, 2001.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B (orgs). **Educação a distância via Internet.** São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs). **Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

WERTHEIN, M. **Uma história do espaço de Dante à Internet.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.