

CAMINHOS DE INCLUSÃO DIGITAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA PROCESSOS COLABORATIVOS A DISTÂNCIA UTILIZANDO A INTERNET

Fernando Lincoln Leão Mattos - UFC

1. Introdução

O incremento da pesquisa na área de educação a distância (EAD) 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 inicialmente 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 chamado *e-learning* (electronic learning).

Aparentemente, entretanto, 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.

Experiências colaborativas em cursos na modalidade de EAD nos últimos cinco anos obtiveram resultados apenas parciais em relação às expectativas iniciais (Mattos, 2002). 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.

Examinando outras pesquisas, percebeu-se que a constatação destas dificuldades em processos colaborativos e participativos formais na Internet vem sendo frequente (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).

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).

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 emergida num primeiro 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 a processos intersubjetivos? A melhor resposta até então, com base unicamente na experiência, parecia que sim. No entanto, aos poucos foi surgindo 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.

Como elemento motivador adicional, surgiu a oportunidade de experimentar esta abordagem, de forma mais intensa e sistemática, no decorrer do projeto Centros Rurais de Inclusão Digital – CRID. Realizado em 2004 e 2005 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 (assentamentos de Santana e Todos os Santos)

O objetivo desta investigação, portanto, consistiu em 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. 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 (a 360km de Fortaleza), 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 as pessoas de Santana em 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 ocorrer 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 coletivo na roça, além de atividades específicas de grupos sociais, como igreja, quadrilha, etc. Esta vivência coletiva de solidariedade e participação foi, aos poucos, sendo reconstruída em ambiente virtual, possibilitando várias experiências conseqüentes ao longo das atividades desempenhadas.

2. Metodologia

A investigação passou por três etapas: exploração, decisão e descoberta (Lüdke, 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.

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; 1982; 1983) e da pesquisa-ação (Thiollent, 1986; O'Brien, 2001). A escolha destes modelos baseou-se na semelhança das dificuldades encontradas por Freire e pelos teóricos da pesquisa-ação e aquelas ressaltadas neste trabalho. 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.

Por outro lado, 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 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, desacostumados a estas condições novas de aprendizagem, muitas pessoas desistem.

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 consequência, 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.

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

- 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:

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.

Tematização: Subdivide-se nos seguintes passos: *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, portanto, um ciclo.

3. A abordagem proposta

3.1 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 ao modelo híbrido de encontros presenciais 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.

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: a) **Formação do grupo e avaliação diagnóstica**; b) **Círculos de Cultura Virtuais**; c:) **Sistematização do Material de Trabalho**; d) **Preparação da Ação**; e) **Acompanhamento da Ação**.

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, 2002).

3.2 Descrição dos momentos metodológicos da abordagem

a) 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. Partindo-se de grupos ainda não formados, o primeiro passo é a realização de reuniões presenciais, nas quais ocorrem relatos dos objetivos pessoais de aprendizagem e a busca de objetivos comuns.

No segundo caso, passa-se logo para a avaliação diagnóstica. 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.

b) 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)

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*, no CCV pretende-se uma prática verdadeiramente baseada na colaboração e no diálogo. 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. 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. 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).

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, é refazê-la, ao mesmo tempo em que é avaliada. Por ser um movimento ao mesmo 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-ação (Schön, 1983).

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 do chamado “letramento digital”.

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. 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:

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: a) Utilização de situações codificadas e de casos-problema; b) Levantamento histórico e de dados sobre o tema do CCV; c) Análise teórica dos principais aspectos do problema; d) Utilização de casos-análise; e) Esboço de idéias iniciais para superação.

c) 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.

d) 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.

e) 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.

4. Resultados

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 tecnológicos 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.

Entretanto, o terceiro momento metodológico da abordagem (sistematização do material de trabalho) foi realizado de forma híbrida com o segundo momento (preparação da ação), 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 constituiu 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), no caso o Teleduc, 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 AVE 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, sem impor 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 (Santos, 1997);

- 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.

5. Conclusões

Este trabalho surgiu da constatação de que muitos 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, apesar do discurso da colaboração.

A abordagem proposta foi elaborada no sentido de realizar 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 educandos 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 (Freire, 1970).

O discurso da colaboração virtual 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 virtual assíncrono é possível, é válido, é poderoso e, pedagogicamente elaborado, contribui para a solução de problemas de grupos, pelos próprios grupos, com uma mediação pedagógica adequada.

A experiência adquirida neste trabalho deixou claro as possibilidades atuais da utilização de computadores como auxiliares 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.

Referências Bibliográficas

- 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.
- 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.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- _____. **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.
- GOMEZ, M. V. **Educação em rede**. São Paulo: Cortez, 2004.
- 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.
- MATTOS, F. L. **Precariedade de práticas colaborativas em cursos online: avaliação de uma experiência de formação de professores**. Anais do XI Endipe. Goiânia, 2002.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- 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.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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 30/03/2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVIO, J. **Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente**. Disponível on-line em http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_doc_31.html . Acesso em 15/11/2005.

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.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.